



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 2017

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

О. А. Шамшикова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Заместитель главного редактора

Д. В. Иванов, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Члены редакционной коллегии

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

А. В. Зобков, доктор психологических наук, профессор, Владимир

Е. И. Кузьмина, доктор психологических наук, профессор, Москва

С. Ю. Жданова, доктор психологических наук, профессор, Пермь

Е. В. Бакшутова, доктор философских наук, канд. психол. наук, профессор, Самара

Е. О. Ермолова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Ю. М. Перевозкина, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Н. М. Клепикова, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

О. О. Андронникова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Члены совета

С. К. Нартова-Бочавер, доктор психологических наук, профессор, Москва

М. К. Кабардов, доктор психологических наук, профессор, Москва

М. М. Решетников, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

Н. С. Глуханюк, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург

Т. И. Миронова, доктор психологических наук, профессор, Кострома

А. А. Волочков, доктор психологических наук, профессор, Пермь

Ф. Прюс, доктор педагогики, профессор, Грайфсвальд (Германия)

С. А. Стельмах, кандидат психологических наук, доцент,
Усть-Каменогорск (Казахстан)

В. В. Собольников, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

М. Г. Чухрова, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Пронина, кандидат психологических наук, доцент, Владимир

Журнал основан в 2017 г.
Выходит 2 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк
В авторской редакции
630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28,
т. 8(383)244-06-62

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2017
Все права защищены

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. 23,1 л. Уч.-изд. 12,7 л.
Тираж 150 экз. Заказ № 122.
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Подписано в печать: 01.12.2017
Отпечатано в Издательстве НГПУ



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 2 2017

Novosibirsk

The founders of the journal:
Federal state budgetary educational institution of higher education
Novosibirsk State Pedagogical University

EDITORIAL BOARD

Editor in chief

O. A. Shamshikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Assistant of the Editor-in-chief

D. V. Ivanov, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk

Editors

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

A. V. Zobkov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir

E. I. Kuzmina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

S. Yu. Zhdanova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm

E. V. Bakshutova, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara

E. O. Ermolova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Yu. M. Perevozkina, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

N. M. Klepikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

EDITORIAL COUNCIL

Chairperson

O. O. Andronnikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Council members

S. K. Nartova-Bochaver, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

M. K. Kabardov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

M. M. Reshetnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

N. S. Glukhanyuk, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg

T. I. Mironova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

A. A. Volochkov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm

F. Prusse, Doctor of Pedagogy, Professor, Greifswald (Germany)

S. A. Stelmakh, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor,
Ust-Kamenogorsk (Kazakhstan)

V. V. Sobolnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

M. G. Chuhrova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk

E. V. Pronina, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Vladimir

The journal is based in 2017 Leaves 2 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 23.1 Publisher's sheets: 12,7. Circulation 150 issues. Order №. Format 70×108/16 Signed for printing 01.12.2017 Printed by Publishing House of the NSPU
---	---

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

<i>Зобков А. В.</i> (Владимир) Развитие эффективной саморегуляции учебной деятельности обучающихся	8
<i>Большунова Н. Я.</i> (Новосибирск) Нарративный подход в высшем образовании как средство развития субъектного отношения к познанию ...	15
<i>Шерешик Н. Н., Михайленко А. В.</i> (Омск) Особенности содержания мечты у студентов 1-го и 4-го курсов.....	21
<i>Перевозкина Ю. М.</i> (Новосибирск), <i>Прюс Ф.</i> (Грайфсвальд, Германия), <i>Дмитриева Н. В.</i> (Санкт-Петербург) Специфика ролевого репертуара учащейся молодежи	27
<i>Перевозкин С. Б., Тишкова А. С.</i> (Новосибирск), <i>Паньшина Т. В.</i> (Усть-Каменогорск, Казахстан) Особенности ролевого поведения кадетов в зависимости от уровня социально-психологической адаптации	35
<i>Чернявская В. С., Артемьев В. В.</i> (Владивосток) К вопросу о правосознании современной молодежи.....	49

Раздел II. ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

<i>Бакишутова Е. В.</i> (Самара) Геймер как герой времени и научного исследования	58
<i>Большунов А. Я., Тюриков А. Г.</i> (Москва) Синдром острого дефицита социальной чувствительности как следствие особенностей гомогенеза в эпоху постмодерна	67
<i>Решетников М. М.</i> (Санкт-Петербург) Игры в войну с реальным противником	74
<i>Оболенская А. Г., Каримова В. Г.</i> (Екатеринбург) Городская среда мегаполиса и вандальное поведение личности	88
<i>Кормачёва И. Н., Учлохумян А. А.</i> (Новосибирск) Некоторые размышления об индивидуальном и групповом нарциссизме и экстремистской направленности личности	95
<i>Большунова С. А.</i> (Москва) «Травма неопределенности» как вызов поколению.....	102

Раздел III. РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В МИРЕ ПРОФЕССИЙ

<i>Собольников В. В.</i> (Новосибирск) Психологическая природа когнитивного диссонанса в условиях информационного стресса	112
---	-----

Жданова С. Ю., Печеркина А. В., Пузырева Л. О. (Пермь) Программа формирования позитивного образа медицинского работника в общественном сознании у жителей Пермского края	121
Ермолова Е. О., Щемель А. О. (Новосибирск) Взаимосвязь доминантных способов совладающего поведения и оценки социально-психологического климата в структурных подразделениях ОВД	127
Чухров А. С. (Новосибирск), Кузнецова Е. В., Сухоруков В. П. (Куйбышев) Психологические факторы социальной успешности работников сферы образования	136
Юшкова Л. А. (Новосибирск) Рефлексивность как составляющая профессионализма психолога	144
Ушакова Е. В. (Новосибирск) Развитие личности студента педагогического вуза: вызовы времени	150
Тайгулова Г. С. (Новосибирск) Особенности самосознания студентов-психологов	157

Раздел IV. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Раева Т. В., Леонова А. В. (Тюмень) Особенности психических расстройств у детей с задержкой речевого развития	166
Соколова Е. В. (Новосибирск) К вопросу о системной психокоррекции и сопровождении развития личности в раннем дизонтогенезе	172
Мустафина Л. Ш. (Москва) Сопряженность показателей психопатологической симптоматики студентов с их представлениями о совести (пилотажное исследование)	180
Попов И. А. (Самара) Представления подростков о причинах нетрадиционных сексуальных отношений	187
Трусов В. П. (Новосибирск) Особенности творческого процесса в свете концепции базовых перинатальных матриц	193
Шахворостова Т. В. (Владимир) К вопросу о социально-психологической детерминации репродуктивной функции женщин с диагнозом «бесплодие»	202
Морозова В. Н., Собянина А. С. (Тюмень), Забозлаева И. В. (Челябинск) Опыт использования семантики симптомов психических расстройств как маркера для выбора оптимальных методов и техник психологической коррекции и психотерапии	209

Раздел V. ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кузьмина Е. И. (Москва) Развитие духовного потенциала курсантов.....	214
Зорькина О. С. (Новосибирск) Психологическая природа лингвистических способностей с позиций личностно-деятельностного подхода.....	221
Волкова А. А., Урман С. А. (Новосибирск) Межпредметное взаимодействие на уроках английского языка в неязыковых вузах	228
Коротких Е. Г. (Новосибирск) Оценка результатов обучения иностранному языку в рамках модульного построения образовательного процесса	236
Прокопьева Н. И. (Новосибирск) Формирование коммуникативной компетенции магистрантов в процессе обучения иностранному языку.....	241
Колесник Н. Ю. (Москва) Феномен переводчика-автодидакта.....	246
Рябинова Е. Н., Чеканушкина Е. Н., Тимощук Н. А. (Самара) Образование как развитие целостной личности обучающегося	253
Пронина Е. В. (Владимир) Направления развития кафедры университета в эпоху трансформации высшего образования (на примере кафедры общей и педагогической психологии ВлГУ).....	259

Раздел I. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

УДК 159.923.5 + 37.015.3

Зобков Александр Валерьевич

РАЗВИТИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье приведен механизм развития саморегуляции учебной деятельности и предложена система психолого-педагогических мер, направленных на развитие эффективной саморегуляции учебной деятельности учащихся подростково-юношеского возраста. Дано обоснование необходимости развития саморегуляции учебной деятельности с учетом современных тенденций в системе образования. Поставлен вопрос о переходе на саморегуляционный тип обучения, реализующий субъект-объект-субъектное взаимодействие обучаемых и обучающихся. С учетом структуры саморегуляции учебной деятельности предложен комплекс психолого-педагогических мероприятий для школьников и студентов, позволяющий достичь им эффективной саморегуляции учебной деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция, учебная деятельность, обучающиеся, подростки, юноши, студенты, механизм, развитие, эффективность.

Zobkov Alexander Valeryevich

THE DEVELOPMENT OF EFFECTIVE SELF-CONTROL OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS

Abstract. The mechanism of self-control development of educational activity is given in the article and the system of psychological and pedagogical measures aimed at the development of effective self-control of educational activity of students of teenage and youthful age is offered. The author substantiates the necessity of self-regulation developing of educational activity taking into account the current trends in the system of education. The question about the transition to a self-regulatory type of learning, realizing the subject-object-subject interaction of trainees and students is raised. Taking into the account the structure of the educational activity self-control the complex of psycho-pedagogical activities for students, allowing them to achieve effective self-control of educational activity.

Зобков Александр Валерьевич – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», av.zobkov@gmail.com, г. Владимир (Россия).

Zobkov Alexander Valeryevich – Doctor of Sciences (Psychology), Assoc. Professor, Professor of the Department of general and pedagogical psychology, Vladimir State University of Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovych, av.zobkov@gmail.com, Vladimir (Russia).

Keywords: self-control, educational activity, students, teenagers, youths, students, mechanism, development, efficiency.

Модернизация российского образования как реализация социально-экономической потребности современного общества в успешных молодых людях, готовых и способных эффективно действовать в изменяющихся условиях профессиональной и социальной среды, менять способы действий, сферы деятельности, выступать универсалом в профессии привело к внедрению в отечественное образование компетентностного подхода. Его суть состоит в формировании у обучающихся компетенций, как неких способностей самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и др. задач, позволяющих реализовать себя в различных видах деятельности, формировании способности к саморазвитию и самоизменению в ответ на вызовы современных реалий [10]. Обозначенные задачи, выступающие основными на современном этапе модернизации образования, могут (должны) быть успешно реализованы посредством развития эффективной саморегуляции учебной деятельности у ее субъектов и переходом образовательных организаций на саморегуляционный тип обучения.

Саморегуляция деятельности есть способность личности к устойчивому функционированию и эффективным действиям в изменяющихся условиях действительности, сознательно реализуемая личностью через внесение изменений в свои качества и свойства, в содержание структуры деятельности. В учебной деятельности саморегуляция реализуется через самомотивацию, самостоятельную постановку учебных целей и задач, самооценку личностных возможностей по их осуществлению, необходимую самокоррекцию особенностей личности и деятельности, через сознательное изменение ее приемов, способов и методов.

Саморегуляция учебной деятельности – системно организованное психическое образование [5; 14] обеспечивающее продуктивность учебной деятельности и, как следствие, качество процесса обучения.

Предлагаемое в образовательных стандартах нового поколения решение поставленных обществом задач по формированию личности, эффективно отвечающей на вызовы современных реалий, ориентирует образовательные учреждения на развитие проектной деятельности [12], которая своим психолого-педагогическим содержанием может быть частично соотнесено с саморегуляционным типом обучения. «Саморегуляционный тип обучения – это такой тип обучения, который контролируется и регулируется самим учащимся, позволяя ему осуществлять выход за пределы заданного (самотивация) преподавателем учебного материала, проявлять самостоятельность и инициативность в решении учебных заданий, активное целеосуществление в условиях непосредственного взаимодействия с преподавателем и другими учащимися» [3, с. 38].

Саморегуляционный тип обучения реализуется при субъект-объект-субъектном взаимодействии, во-первых – между педагогом (учителем, преподавателем) и обучающимся, во-вторых – между обучающимися, при активной

реализации их субъектных позиций в самостоятельной познавательной деятельности и учебных взаимодействиях. В процессе активных субъект-объект-субъектных взаимодействий у обучаемых должны формироваться не только необходимые теоретические знания, учебные умения и навыки, но и должна складываться система качеств и свойств личности, определяющая процесс саморегуляции учебной деятельности.

Конечно, одномоментный переход на саморегуляционный тип обучения невозможен (как и на предлагаемое во ФГОС проектное обучение, частично реализуемый саморегуляционный тип обучения посредством субъект-объект-субъектных взаимодействий обучающихся) в связи с несформированностью саморегуляции учебной деятельности у подавляющего большинства учащихся [1; 6; 7; 9]. Привыкших обучать и обучаться при традиционной системе обучения необходимо подготовить для перехода на саморегуляционное обучение, что, в случае учащихся, будет выражаться в актуализации их субъектной позиции, в развитии эффективной саморегуляции учебной деятельности.

Опираясь на функциональную структуру саморегуляции учебной деятельности [3; 5; 15] и системообразующую роль самооценки [4; 8], мы предлагаем следующее направление развития эффективной саморегуляции учебной деятельности школьников и студентов.

Во-первых, эффективность саморегуляции может быть достигнута за счет развития субъектной составляющей – коррекции психологических характеристик обучающихся, начиная с уверенности и самостоятельности, заканчивая самооценкой. Во-вторых, за счет реализации линии развития саморегуляции учебной деятельности от самодиагностики к планированию и целеполаганию, от них – к мотивации и самооценке; от мотивации и самооценки к осуществлению цели, и от целеосуществления к результату учебной деятельности. В-третьих, через включение в учебную деятельность учащегося личностно значимого взрослого, выступающего авторитетом на текущем этапе психического развития (например, классный-руководитель, педагог-психолог, куратор, научный руководитель и т. п.). В-четвертых, посредством вовлечения обучающихся в различные виды общественной работы, представляющие для них определенную новизну и требующие проявления инициативности, самостоятельности, уверенности, самоконтроля, самопознания; тренинговой деятельности по формированию адекватной самооценки, коммуникативных навыков, рефлексии, обеспечивающих саморегуляцию учебной деятельности.

Развитие эффективной саморегуляции учебной деятельности необходимо осуществлять с учетом значимости личностных черт в механизме саморегуляции, начиная с самостоятельности и уверенности, постепенно вовлекая в этот процесс другие значимые, с точки зрения регуляции деятельности, черты личности: инициативность, познавательная активность, настойчивость, эмпатия, общительность (см. рис. 1).

Реализация предложенного механизма формирования вышеперечисленных черт личности будет способствовать устойчивым проявлениям адекватных характеристик самооценки и эффективной саморегуляции учебной деятельности.



Рис. 1. Механизм развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся подростково-юношеского возраста

Подходы к развитию и оптимизации саморегуляции учебной деятельности школьников и студентов отличаются. Для школьников (средних и старших подростков) наиболее эффективной является индивидуальная психокоррекционная работа [3], которая сводится к работе над эмоциональными состояниями учащихся. В первую очередь затрагиваются эмоции уверенности-сомнений, колебание которых вызывается интенсивными впечатлениями от непривычной обстановки. Работа с эмоциями уверенности-сомнения и выработка навыков уверенного поведения осуществляется на психологическом тренинге. Основной идеей такого тренинга выступает концепция уверенности, понимаемая как переживание установки адекватного поведения человека по отношению к самому себе, к внешним обстоятельствам в конкретный момент времени. Уверенность – это эмоциональное проявление самооценки учащегося. Корректируя эмоциональную составляющую самооценки, мы воздействуем и на саму самооценку учащегося. Успешность человека в деятельности всегда связана как с уверенностью в ее успешном исходе, так и с уверенностью человека в своих возможностях, которая в большей степени зависит от недостатка или избытка чувства собственной ценности, чем от недостатка в умениях и навыках.

Формирование новых образцов поведения в тренинге эффективно тогда, когда в ходе него происходит изменение установок по отношению к себе и своим правам. Здесь решающим психологическим приемом становится самовербализации поведения, в ходе которой формируется поведение, которое не ущемляет права партнера на уважение его чувств и желаний.

Внедрение предложенных нами коррекционно-развивающих средств повышает творческую, познавательную и социальную активность школьников, формирует позитивные навыки межличностного общения и эффективного вза-

имодействия, формирует адекватную самооценку, что в конечном счете повышает эффективность саморегуляции учебной деятельности и, как следствие, уровень общей успеваемости.

Развитие и оптимизация саморегуляции учебной деятельности студентов на первых этапах обучения в вузе следует начинать с повышения их адаптационного потенциала к новым условиям обучения, низкий уровень которого, в большинстве случаев, связан с неадекватностью самооценки, низким уровнем развития коммуникативности, с ориентацией учащихся на высокие оценки со стороны преподавателей, на избегание общестуденческой жизни.

В этой связи на начальном этапе обучения в вузе необходимо: а) сформировать ценностное отношение к учебному процессу и к себе как к субъекту этого процесса; б) повышать уровень развития коммуникативных навыков, научить работать в группе, формировать самостоятельность и инициативность; в) заложить основы субъект-объект-субъектного взаимодействия в учебном процессе, развивать познавательную и творческую самостоятельность студентов.

Реализация поставленных задач нуждается в пересмотре сложившейся модели обучения. Образовательный процесс нуждается не в простом внедрении активных и интерактивных методов и форм обучения, в увеличении самостоятельной работы обучающихся и его контроле преподавателями. Необходимо психологическое сопровождение студентов на всем протяжении их обучения в вузе (особенно на первом курсе), включающее в себя: изучение динамики развития профессионально важных качеств личности обучающихся и ее учет в образовательном процессе, диагностику и информирование студентов об их психологических особенностях, изучение процесса адаптации студентов младших курсов к условиям обучения и помощь им в преодолении состояний дезадаптации посредством групповой и индивидуальной работы.

Вовлечение студентов в различные виды учебной и внеучебной деятельности, такие как активные методы обучения (дискуссии, деловые игры, тренинги), социально-психологические и интеллектуальные игры (по типу брейн-ринга, игры «Что? Где? Когда?», викторины), индивидуальное и групповое тестирование и консультирование, обратная связь дадут возможность воздействовать на мотивационно-организационный, когнитивный, мотивационно-эмоциональный компоненты личности учащегося. Целенаправленная работа в ходе семинарских и практических занятий по актуализации потребности в личностном и профессиональном самопознании, развитию интереса и ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, развитию навыков самостоятельной деятельности, формированию умения групповой работы, общения, первичных профессиональных умений будет способствовать развитию эффективной саморегуляции учебной деятельности и повышению ее продуктивности.

Самостоятельная работа студентов является неотъемлемой и важной частью их учебной деятельности. Именно в ней более всего проявляются мотивация, целенаправленность, организованность, осознанность обучения.

Для развития творческой активности, индивидуальности, формирования личностного отношения к деятельности необходимо, что бы самостоятельная

работа студентов была связанная с выполнением разноуровневых, индивидуальных и групповых заданий самостоятельной работы, которые в процессе обучения претерпевали бы изменения в сторону их усложнения.

Тренинг является эффективным средством развития личности студента. Работа в тренинге, направленная на развитие самосознания посредством специальных психотерапевтических техник, деловых и организационно-управленческих игр, дискуссионных методов принятия группового и самостоятельного решений, заданий, направленных на развитие эмоциональной сферы личности, гибкости мышления, эмпатии, артистических способностей.

Конференции в процессе обучения студентов развивают самостоятельность, повышают творческую активность, формируют умение критически мыслить, вырабатывают навыки защиты своей позиции. Через публичное представление решения учебной или исследовательской задачи, результатов проектной деятельности студенты актуализируют такие качества личности как уверенность, самостоятельность, ответственность, умение держать себя перед аудиторией, отстаивать свою позицию.

Соревновательная деятельность (интеллектуальные игры по типу брейн-ринга, викторины, специально созданные соревновательные ситуации по примеру экспериментов О. В. Дашкевича МР-1 и МР-3 [2] представленных непосредственно или в игровой форме, как, например, в работе А. Г. Писненко [13]), обратная связь в процессе и по окончании соревнований: а) в случае интеллектуальных игр и викторин – повышает их творческую и познавательную активность, самостоятельность, способствует развитию умений учитывать разные точки зрения на проблему, формирует способность успешно работать в группе, помогает преодолевать барьеры неуверенности в общении; б) в случае специально созданных соревновательных ситуаций позволяло решать задачи саморегуляции эмоционально-волевой сферы личности, формировать адекватное восприятие ситуации и позитивно-направленную эмоциональную реакцию в ситуации неудачи, адекватное целеполагание, уверенность в себе и, как следствие, адекватную самооценку.

Использование соревновательных средств в развитии саморегуляции учебной деятельности должно осуществляться не чаще одного раза в месяц, с той целью, чтобы учащиеся успевали полностью эмоционально пережить события предыдущих игр и не теряли интереса, привыкая к ним.

Заключение

Процесс саморегуляция деятельности, как замечала Н. А. Менчинская, всегда должна начинаться с самодиагностики, проходить сложный путь внутренней работы и заканчиваться самоутверждением и самокоррекцией [11]. Представленные в статье средства и формы развития эффективной саморегуляции основаны и соотносятся со символически-знаковой моделью саморегуляции учебной деятельности, включающей в себя: а) самодиагностику уровня развития качеств и свойств личности обучающимся; б) коррекцию развития составляющих организационно-деятельностного компонента саморегуляции; в) коррекцию развития составляющих эмоционально-волевого компонента; г) коррекцию развития составляющих мотивационно-организационного ком-

понента; д) коррекция развития составляющих интеллектуального компонента; е) осмысление последовательности, длительности, темпа и ритма работы; ж) постоянная рефлексия своего поведения в общении и деятельности, самоотчеты о проделанном, достигнутом, самокоррекция и определение границ на будущее развитие.

От сформированности компонентов саморегуляции учебной деятельности будет зависеть ее успешность и качество, в связи с чем профессиональная деятельность педагога (преподавателя) должна быть направлена на формирование личностных компонентов саморегуляции субъектов учебной деятельности, на раскрытие их творческих и интеллектуальных способностей.

Список литературы

1. Галюк Н. А. Феномен асимметрии зрительного восприятия у человека // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. № 2. С. 5–9.
2. Дашкевич О. В. Методы исследований эмоций спортсменов в лабораторных условиях. М.: ГЦОЛИФК, 1976. 22 с.
3. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности: моногр. / под науч. ред. проф. Н. П. Фетискина. Владимир: ВлГУ, 2013. 320 с.
4. Зобков А. В. Самооценка как акмеологический компонент саморегуляции учебной деятельности учащейся молодежи // Развитие человека в современном мире. 2017. № 1. С. 130–137
5. Зобков А. В. Системно-структурная организация саморегуляции субъектом учебной деятельности // Системная психология и социология. 2017. № 3(23). С. 12–23.
6. Зобков А. В. Типологические психолого-акмеологические характеристики саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности // Актуальные проблемы психологического знания. 2015. № 2. С. 131–140.
7. Зобков А. В. Типологические характеристики саморегуляции учебной деятельности школьников // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 4. С. 179–188.
8. Зобков В. А. Мотивация и самооценка как психодиагностические факторы продуктивности деятельности человека // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2017. № 28 (47). С. 130–137.
9. Иванов Д. В., Галюк Н. А., Кривобоков С. А. Введение в эбологию: очерки концепций подросткового возраста (психологическая парадигма). Иркутск: ИРГСХА, 2006. 142 с.
10. Компетентностный подход в образовании / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. 339 с.
11. Научное наследие Н. А. Менчинской и современная психология учения: материалы конференции к 100-летию со дня рождения / ред. Е. Д. Божович. М.: Рос. академия образования, 2005. 192 с.
12. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике: на основе сравнительного анализа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 20 с.

13. Писненко А. Г. Личностные компоненты регуляции учебной деятельности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 24 с.

14. Шамишкова О. А. Инвариантность воли в пространстве индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск: НГПУ, 2002. 270 с.

15. Karoly P. Mechanisms of Self-Regulation: A Systems View // Annual Review of Psychology. 1993. Vol. 44. Pp. 23–52.

УДК 159.9

Большунова Наталья Яковлевна

НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОЗНАНИЮ

Аннотация. В статье представлена попытка осмысления возможностей применения нарративного подхода, приобретающего популярность в психотерапии и психоконсультировании, как метода работы в сфере образования и особенно в образовании студентов психологов. Обоснованы необходимость и возможность применения нарративной технологии, показан развивающий потенциал нарративного подхода в сфере образования: порождение смыслов и познавательной мотивации, актуализация рефлексии, порождение субъектной позиции и профессионального самоопределения в области психологии.

Ключевые слова: нарративный подход, образование, диалог, интерпретация, субъектность, профессиональное самоопределение.

Bolshunova Natalja Jakovlevna

A NARRATIVE APPROACH IN HIGHER EDUCATION AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF THE SUBJECT POSITION TO COGNITION

Abstract. The article presents an attempt to understanding the possible application of narrative approach, acquiring popularity in psychotherapy and psihokonsultirovani, as a method of working in the field of education, and especially in education students of psychologists. Justified the necessity for and possibility of application of narrative shows technology develops the potential of narrative approach in education:

Большунова Наталья Яковлевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», nat_bolshunova@mail.ru, г. Новосибирск (Россия).

Bolshunova Natalja Jakovlevna – Doctor of Sciences (Psychology), Professor of the Department of General Psychology and the history of psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, nat_bolshunova@mail.ru, Novosibirsk (Russia).

generation of meanings and cognitive motivation update reflection, generation of subjective positions and professional self-determination in psychology.

Keywords: a narrative approach, education, dialogue, interpretation, subjectivity, professional self-determination.

Потребность применения нарративного подхода в высшем образовании сформировалась в связи с наблюдаемыми в последние годы в практике преподавания психологии выраженными изменениями отношения значительного числа студентов к процессу познания. Это проявляется:

- в трудностях вовлечения студентов в процесс *понимания*, неответчивости их попыткам преподавателя актуализировать процесс понимания материала;
- нечувствительности к противоречиям;
- не готовности формулировать вопросы при демонстрации преподавателем противоречивости некоторых фактов и их интерпретации различными авторами;
- склонности получать готовые ответы на «не заданные» ими вопросы, т. е. ориентация на освоение посредством трансляции знаний;
- склонности размышлять и действовать по заданному алгоритму, «рецептурность» мышления;
- инфантилизма в мышлении, т. е. стремлении к упрощенной трактовке тех или иных явлений;
- низком уровне интеллектуальной, коммуникативной и социокультурной рефлексии, что проявляется, в частности, как не способность дать себе самому отчет в том, как осуществлялся процесс понимания, что я переживал, когда осуществлял те или иные действия и пр.;
- прагматизме в отношении к учению, который проявляется как в стремлении во что бы то ни стало, любыми средствами получить высокую оценку, так и в акцентировании внимания исключительно на «полезности» тех или иных знаний.

Перечисление таких симптомов можно продолжить. Видимо, их можно трактовать как снижение познавательных интересов, отчужденность от процесса познания, доминирование конвергентного мышления, пассивно-утилитарное отношение как к процессу познания, так и к результату образования. Утрачивает свое значение ценность знания как понимания, как движения к истине. Знание перестает быть «живым» [3], искажаются смыслы знания, как открывающего возможность интерпретации жизни [1; 8], выработки человеком собственной позиции и авторства собственной жизни¹.

Можно искать причины этого явления и в недостатках школьного образования, и в смене аксиологических парадигм молодежи, нацеленной на успех, что актуализирует прагматическое отношение к знаниям, и в недостаточности профессионального и личностного самоопределения, обусловленного совре-

¹ «Интерпретирование есть выработка субъектом собственного мнения и по поводу авторской позиции, и по поводу текста, и по поводу реальных событий, людей, самой жизни» [8, с. 210].

менной социокультурной ситуацией, и в снижении ценности фундаментальных знаний, и специфике клипового и брендового мышления и т. д.

Однако вне зависимости от причин сама ситуация как в школьном, так и вузовском образовании востребует поиска особых методов работы с *современными* студентами, и свидетельствует о необходимости работать с тем реальным «материалом», который есть в нашем распоряжении. На наш взгляд нарративный подход, актуализирующий нарративный дискурс, неизбежно порождающий смыслы, преодолевая тем самым отчужденность знания, является одним из возможных выходов в этом поиске.

Нарративный подход позволяет актуализировать «живое» знание посредством обращения к нарративным ресурсам, «насыщенным» описаниям, представляющим собой, то количество смыслов, которое может быть актуализировано в тексте в процессе рассказывания, пересказывания и интерпретации жизненных историй и событий. В качестве таких жизненных историй могут использоваться биография и судьба ученого – основателя концепции, судьба открытия, история научной школы, мировоззрения и т. д.

Категория нарратива в психологии применяется в основном в контексте психотерапии и психологического консультирования, и основана на актуализации у консультируемого отношения к истории или историям своей жизни, как к некоторому тексту, который можно переосмысливать, обнаруживать различные контексты, изменять их композицию, открывая тем самым иные вероятности и возможности своего развития и преодоления проблем.

Однако нарративный подход содержит в себе мощный потенциал использования его возможностей в образовании, прежде всего, в высшем и особенно в сфере психологии.

Нарратив определяется обычно как специфический дискурс – текст, в котором имеется сюжет, последовательно разворачивающийся во времени, пространстве и во взаимодействии с другими персонажами.

Представляет интерес точка зрения В. Тюпы, понимающего природу нарративности как «двоякособытийного высказывания» [9], в котором представлены два события: то, о котором рассказано в произведении, и событие самого рассказывания. Эта двоякособытийность, безусловно, разворачивается в процессе реализации нарративной техники как в психоконсультировании, так и в условиях применения ее в образовании.

В то же время с точки зрения Х. Уайта нарратив связан с объединением событий в единую повествовательную форму, в которой присутствует «интрига», что придает истории смысл [10].

Таким образом, нарратив полифоничен, что позволяет осуществлять посредством нарративного дискурса порождение смыслов, преодолевая тем самым отчужденность знания. Психологическая, социокультурная, историко-научная интерпретация научной биографии ученого позволяет обнаружить как личностные, так и научные смыслы появления у него интереса к той или иной проблеме исследования, акцентирования в научной концепции тех или иных ее аспектов.

Таким образом, нарративный подход позволяет осуществить понимание научной проблемы посредством анализа истории идей сквозь призму биографии. Преподаватель в этом случае инициирует диалог нескольких линий событий: события идей (история их возникновения, необходимость их появления в истории науки, события, актуализировавшие интерес к определенной проблеме); общественной жизни (востребованность вопросов и ответственность им в определенной социокультурной ситуации, идеология, события общественно-политической жизни, ставшие катализатором востребованности или, напротив, «закрывшие» перспективы развития той или иной идеи); людей (судьба ученого, история его жизни, события его биографии и пр., актуализировавшие его интерес к проблеме, обусловившие ее содержание и степень интеллектуальной и эмоциональной напряженности процесса ее понимания); рассказчика научной биографии ученого (причин выбора им биографии именно данного ученого и, соответственно, научной проблемы для анализа, рефлексия своего опыта и событий своей жизни, оснований своего понимания биографии исследователя, вовлеченности в работу и пр.).

По мере обсуждения научной биографии могут быть актуализированы примерно следующие вопросы.

– Какие изменения, события в социокультурной ситуации, в жизни общества могли вызвать интерес ученого к данной проблеме и, соответственно, с чем связана популярность/непопулярность его концепции (например, психоанализа З. Фрейда, или идей И. М. Сеченова о путях развития психологии, которые в свое время вызвали широкий резонанс в обществе и были предметом активного обсуждения не только в научных кругах, или, напротив, причины недооценки телесно-ориентированной терапии, созданной В. Райхом еще в первой трети двадцатого века, и только в последние десятилетия приобретающие популярность, или забвения на долгие годы работ и идей таких ярких ученых, как М. Я. Басов и П. П. Блонский [6; 7]).

– Какие особенности личной биографии, событий в жизни ученого могли обусловить его интерес к той или иной проблеме или оказали влияние на его научную биографию (например, интерес и успех Б. М. Теплова в его исследовании музыкальных и военных способностей; встреча А. Р. Лурия с Л. С. Выготским или его работа в тыловом восстановительном госпитале на Урале во время Великой Отечественной войны; знакомство Г. И. Челпанова с известным меценатом С. И. Щукиным и т. д. [2; 5; 6; 7; 11]).

– Как личность ученого, его система ценностей, отношение к науке повлияли на его преданность научной идее в условиях тех или иных жизненных трудностей (личное и научное мужество С. Л. Рубинштейна в его усилиях продолжать исследования в области психологии субъекта, жизненного пути, личности, несмотря на обвинение его в космополитизме и отстранение от всех постов; испытание болезнью Б. Г. Ананьева; исследования А. А. Ухтомским души, духа, духовности в условиях господства «объективной» психологии и др. [4; 6; 7]).

– Что в личности ученого, какие нравственные качества оказали влияние на сохранение и развитие той или иной научной школы (верность учителю

и его научной школе, несмотря на негативное отношение и «недовольство» политиков и идеологов, свойственное большинству крупных ученых: трепетное отношение А. Р. Лурия к Л. С. Выготскому, которого он считал своим учителем до конца жизни, верность А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой и др. С. Л. Рубинштейну, что позволило сохранить и развить основные положения этой школы; умение ценить и поддерживать отношения с представителями других, «конкурирующих» школ, свойственное А. Р. Лурия, Б. М. Теплову, А. В. Запорожцу и многим другим психологам; ответственное и уважительное отношение к ученикам, без чего не может существовать и развиваться ни одна научная школа, что особенно было свойственно В. С. Мерлину, А. Р. Лурия, Е. И. Бойко, Б. М. Теплову и многим другим представителям отечественной психологии [1; 5; 7; 11]).

– Что вызвало особый отклик в научной биографии ученого у студента, почему он выбрал для анализа и интерпретации жизненный путь именно этого ученого, повлияла ли его работа на интерес к той или иной научной проблеме, вызвали ли отклик какие-либо события жизни ученого в душе рассказчика, повлияла ли работа над научной биографией на его мировоззрение и отношение к науке и др.

Список тем для диалога может быть продолжен в зависимости от изучаемого предмета, ситуации в студенческой группе, предпочтений преподавателя и т. д.

Надо сказать, что не всегда реализация нарративного подхода бывает успешной, что может зависеть и от уровня готовности студенческой группы к диалогу, и от настроенности на диалог преподавателя. Однако в любом случае жизнь ученого предстает перед студентами как наполненная смыслами, полифоничная переплетениями его культурных, нравственных, аксиологических, интеллектуальных, эмоционально-волевых особенностей. Учитывая, что одной из функций интерпретации «является конструирование личностью своего внутреннего субъективного мира» [8, с. 211], что позволяет личности понимать самого себя и мир, свои отношения с миром, нарративный подход позволяет актуализировать у студентов процессы рефлексии и самоопределения². Последнее особенно важно для профессионального становления студентов психологов и отвечает также задачам развития в юношеском возрасте.

Нарративный подход в образовании может быть реализован также при психологической интерпретации судьбы героя художественного произведения, понимании особенностей характера и его предпосылок, представленных в событиях поступков и «анамнезе» респондента, данных в описании в качестве учебного задания.

Основными формами работы при реализации нарративного подхода могут быть диалог или беседа, предполагающие совместность интересов преподавателя и студентов, вовлеченность в решение научной или научно-практической задачи, что формирует у студентов как познавательную, так и научную мотива-

² «Субъектом интерпретации личность становится в той мере, в какой она ставит и решает задачи интерпретации как выработки своего мнения, отношения к любым событиям, информации, поведению и личностям других людей» [8, с. 211].

цию, потребность в психологической интерпретации событий личной жизни респондента, социокультурных явлений, в собственной позиции и умении ее аргументировать.

Список литературы

1. Абульханова К. А., Славская А. Н. Субъект в философской антропологии и онтологической концепции С. Л. Рубинштейна / под ред. К. А. Абульхановой. М.: РОССПЭН, 2010. С. 23–76.
2. Гусева Е. П., Серова О. Е. Георгий Иванович Челпанов – основоположник системы научной психологии и психологического образования в России: юбилейный симпозиум к 150-летию со дня рождения // Психологическая наука и образование. 2012. № 2. С. 103–107.
3. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова). М.: Гардарики, 2002. 431 с.
4. Зинченко В. П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология (к 125-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 79–97.
5. Зинченко В. П. Участность в бытии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 72–79.
6. Марцинковская Т. Д. История психологии: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2009. 544 с.
7. Петровский А. В. Психология и время. СПб.: Питер, 2007. 448 с.
8. Славская А. Н. Рубинштейновская парадигма субъекта в исследовании интерпретации // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. М.: Академ. проспект, 2000. С. 204–212.
9. Тюпа В. Очерк современной нарратологии // Критика и семиотика. 2002. Вып. 5. С. 5–31.
10. Уайт М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию. М.: Генезис, 2010. 326 с.
11. Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов: сб. науч. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 15 ноября 2016 г.). Альманах научного архива Психологического института / сост., науч. ред., отв. вып. О. Е. Серова, Е. П. Гусева. М.; СПб.: Нестор-История, 2016. Вып. 8. 540 с.

УДК 159.9.07

Шерешик Наталья Николаевна

Михайленко Анастасия Владиславовна

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ МЕЧТЫ У СТУДЕНТОВ 1-го И 4-го КУРСОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования мечты студентов-дефектологов 1-го и 4-го курсов Омского государственного педагогического университета. Являясь компонентом мотивационно-потребностной сферы человека, мечта оказывает серьезное влияние на построение жизненных планов и выбор стратегии поведения человека. Актуальность проблемы формирования личности современного молодого человека обусловлена значимостью роли нынешних студентов в завтрашнем будущем нашей страны и мира в целом. В качестве диагностической методики были использованы модифицированные варианты опросников Бабуновой Елены Семёновны и Кита Абрахама. В статье описаны характерные особенности мечты студентов как мотивационного компонента личности, выделены черты сходства и различия в категориях, функциях и представлениях об особенностях реализации мечты у студентов первого и последнего годов обучения.

Ключевые слова: мечта, мотивационно-потребностная сфера личности, содержание мечты, функции мечты, реализация мечты, студенты-дефектологи.

Shereshik Natalia Nikolaevna

Mikhaylenko Anastasia Vladislavovna

FEATURES OF DREAMS CONTENT OF FIRST AND FOURTH COURSES STUDENTS

Abstract. The article presents the results of the research of the dream of first-year and fourth-year students of Omsk State Pedagogical University. Being a component of the human motivation and consumption sphere, dream to exert a serious influence

Шерешик Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», nshereshik07@rambler.ru, г. Омск (Россия).

Михайленко Анастасия Владиславовна – студентка кафедры специальной психологии факультета начального, дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», flower_poppy@rambler.ru, г. Омск (Россия).

Shereshik Natalia Nikolaevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Special Psychology Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Omsk State Pedagogical University», nshereshik07@rambler.ru, Omsk (Russia).

Mikhaylenko Anastasia Vladislavovna – Student of the Department of Special Psychology of the Faculty of Primary, Preschool and Special Education Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Omsk State Pedagogical University», flower_poppy@rambler.ru, Omsk (Russia).

on the construction of life plans and choice of strategies for human behaviour. The topicality of the problem formationing of a modern young man is due to the importance of the current students role in the future of our country and a whole world. As a diagnostic technique, were used modified versions of the questionnaires of Babunova Elena Semenovna and Kit Abraham. The article describes the characteristics of student's dream as motivational component of personality, describes similarities and differences in categories, functions and ideas about the features of realization of dreams for students of the first and last years of education.

Keywords: dream, motivational-demanding sphere of personality, dream content, dream functions, dream realization, defectology students.

Социальное окружение современного человека – ускорение темпов материально-технического прогресса, политическая обстановка в мире и в стране, экономическое развитие региона проживания – все это существенным образом влияет на сознание и жизнедеятельность людей. Наибольшему влиянию подвергается молодое поколение, в частности, юноши и девушки, только вступающие во взрослую жизнь. Научному миру известны факты, связанные с описанием приоритетов в сознании молодежи, предпочтений, особенностей их восприятия мира, однако, эти исследования быстро теряют свою актуальность из-за высокого темпа жизни человечества и значительной динамики социального окружения человека. Поэтому изучение психологической реальности современной молодежи актуально. В частности, актуально и изучение такой важной составляющей их сознания как мечты.

Мечта – психологическое явление, присущее каждому человеку, выполняющее ряд функций, главными из которых являются сброс напряжения [5], предвосхищение [4], нахождение способов справляться с пугающими событиями, творчески перерабатывать фрустрацию и моделирование своего будущего, себя в нем [3]. Мечта – это форма воображения, которая содержит эмоционально окрашенный образ желаемого будущего. Мечта не требует немедленного исполнения, а также в некоторых случаях и полного совпадения с образом желаемого [6]. Она напрямую связана с актуальными потребностями и возможностями человека. В некоторых случаях мечта возникает под их воздействием, а иногда она полностью подчиняет действия, интересы, цели человека себе. Таким образом, мечта формирует будущее человека.

В нашем исследовании приняли участие студенты 1 (31 человек) и 4 (26 человек) курсов Омского государственного педагогического университета, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», направленностям (профилям) «Логопедия» и «Специальная психология». В нашем исследовании были использованы материалы, представленные в литературе, позволяющие изучить понимание мечты человека, ее содержание, способы ее достижения и отношение к ней [1; 2].

Результаты опроса студентов представлены в табл. 1. В таблицу вошли наиболее часто встречающиеся ответы, объединенные нами в смысловые группы.

Таблица 1.

Результаты опроса студентов

Вопросы	Студенты 1 курса	Студенты 4 курса
1	2	3
Что такое мечта?	«стремление человека» (11 ответов); «цель, к которой идет человек» (10 ответов); «желание человека» (9 ответов); «постоянные мысли» и «то, что приносит человеку наилучшие эмоции» (по 5 ответов); «смысл существования» (4 ответа).	«желание человека» (12 ответов); «то, чего очень хочется» (6 ответов); «постоянные мысли» (4 ответа).
Почему люди мечтают?	«определение стремлений и направлений действий» и «помощь в достижении целей» (по 6 ответов); «уход от реальности» (5 ответов); «расслабление, снятие напряжения», «улучшение настроения, обретение уверенности в себе» и «обретение счастья» (по 4 ответа).	«стремление к цели» (10 ответов); «разнообразить жизнь, изменить в лучшую сторону» (8 ответов); «возможность отдохнуть, отвлечься от реальности» (7 ответов).
О чем мечтают люди?	«о материальных ценностях, до-статке» (8 ответов); «о счастье» (7 ответов); «о семье, детях, чтобы родители были рядом» (5 ответов); «о недостижимом в один момент» (4 ответа).	«о любви, о семье, о детях» (11 ответов); «о счастье, о хорошей жизни» (7 ответов); «о благах (физических, духовных, материальных)» (5 ответов); «о том, чего в их жизни нет» (4 ответа).
О чем мечтаешь ты?	«о семье» (8 ответов); «о счастливой жизни» (7 ответов); «путешествовать по миру» (6 ответов).	«о крепкой, здоровой, счастливой семье, о детях» (15 ответов); «закончить/продолжить обучение, получить диплом», «о хорошей работе, которая бы нравилась мне» (по 11 ответов); «чтобы близкие были здоровы, счастливы, ни в чем не нуждались» (5 ответов); «путешествовать» (4 ответа).

Окончание таблицы 1

1	2	3
Почему ты хочешь, чтобы меч-та сбылась?	«исполнение мечты принесет мне счастье» (9 ответов); «обрету смысл жизни» и «мечты должны сбываться» (по 4 ответа).	«исполнение мечты принесет счастье» и «в исполнении меч-ты весь смысл» (по 5 ответов); «чтобы потом мечтать о чем-то другом» (4 ответа).
Возникнут ли трудности, связанные с исполне-нием мечты?	«да, возникнут» (21 ответ); «возможно, возникнут» (5 ответов); «нет, не возникнут» (2 ответа).	«да, возникнут» (21 ответ); «возможно, возникнут» (2 ответа); «нет, не возникнут» (2 ответа)
Что ты будешь чувствовать в процессе исполнения мечты?	«радость» (8 ответов); «счастье» (5 ответов); «удовлетворение» (5 ответов).	«радость» и «удовлетворе-ние» (по 7 ответов); «счастье» (6 ответов). Что ты будешь чувствовать, если мечта исполнится?
Что ты будешь чувствовать, если мечта исполнится?	«счастье» (11 упоминаний); «радость» (10 упоминаний).	«счастье» (10 ответов); «удовлетворение» (8 ответов); «радость» (7 ответов); «восторг» (4 ответа).
Что ты будешь чувствовать, если мечта не исполнится?	«грусть» (7 упоминаний); «огорчение» (5 упоминаний).	«разочарование» (8 ответов); «буду расстроена» (6 ответов); «грусть» (4 ответа).

Отвечая на первый вопрос, студенты обеих групп относят мечту к компонентам мотивационной системы (желания, намерения, стремления), определяющим стиль поведения человека. Ответы на второй вопрос у студентов обеих групп похожи: в качестве основных причин мечты респонденты отмечают стремление к цели, изменение жизни, уход от реальности.

Формулируя свои представления о мечтах других людей, первокурсники чаще чем студенты 4 курса указывали на то, что содержание мечты у каждого человека свое и в целом зависит от его личных интересов, потребностей и приоритетов (15 из 31; 4 из 26). Можно отметить разное представление о мечтах других: первокурсники считают, что окружающие мечтают о материальных ценностях, а выпускники – о семье, любви, детях. В ответах на вопрос о собственной мечте можно заметить сходство, обе группы мечтают примерно об одном и том же – о семье, о счастье, о путешествиях. Сравнение ответов студентов на данный вопрос с ответами на предыдущий показало, что у первокурсников еще остается актуальным взгляд на мир, характерный для подростков, который заключается в стремлении отделить себя от окружающих, заявить о своей индивидуальности. Содержание части ответов выпускников определяется близостью окончания обучения. Большее внимание к близким в ответах 4 курса может быть связано с возрастом. Можно предположить, что старшее поколение для выпускников стало более авторитетным в разных вопросах.

Заметим и небольшое количество ответов социально-нравственной направленности («чтобы родные были здоровы и счастливы» (3 ответа), «о работе, приносящей пользу другим» (2 ответа) – у 1 курса; «чтобы близкие были здоровы, счастливы, ни в чем не нуждались» (5 ответов), «о стабильной стране» (1 ответ) – у 4 курса). Среди ответов не встретилось высказываний, связанных с какими-то глобальными мечтами об изменении общественного порядка или жизни людей в целом.

Отвечая на вопрос о способах достижения мечты, все участники предложили реальные способы, отмечается схожесть в конкретных ответах. Время исполнения мечты часть студентов обеих групп указать не посчитали возможным, объясняя это тем, что оно зависит от многих условий (15 из 31; 13 из 26). Данный факт, возможно, говорит о неготовности студентов брать на себя ответственность за реализацию мечты. Содержание ответов выпускников характеризует большую простроенность будущего, в то время как в ответах 1 курса таких четких планов не отражается.

Ответы на седьмой и восьмой вопросы схожи: студенты обеих групп отметили, что исполнение мечты принесет счастье, а также что трудности при исполнении мечты возникнут. Однако в группе выпускников процентное соотношение уверенных в наличии трудностей несколько больше (21 из 31; 21 из 26).

Схожесть наблюдается и в содержании ответов о чувствах в процессе исполнения и в случае полного исполнения мечты. Студенты-выпускники предположили, что они будут испытывать более разнообразные чувства, чем первокурсники. Возможно, это связано с большим опытом выпускников, а также с большей сформированностью их профессиональных навыков. Также по 3 человека из обеих групп дополнили свой ответ на десятый вопрос замечанием, что в случае исполнения мечты будут мечтать о чем-то другом. В случае, если мечта не исполнится, выпускники предположили, что будут испытывать более сильное чувство по сравнению с грустью – разочарование. Возможно, это связано с представлением о большей разрушительности для внутреннего мира человека ситуации неисполнения мечты. 12 первокурсников и 8 выпускников указали в своем ответе дополнительные варианты действий в случае, если мечта не исполнится. 3 первокурсника и 7 выпускников категорично заявили о том, что их мечта исполнится.

Таким образом, содержание представлений о мечте в обследуемых группах в целом совпадает, однако у студентов 4 курса оно шире за счет категорий, связанных с приближающимся окончанием обучения и с характерным для этого возраста вниманием к семье и к близким людям. Анализ ответов студентов позволяет предположить, что респонденты примерно одинаково рассматривают функции мечты. Судя по ответам всех студентов, они не готовы брать на себя ответственность за конкретные действия по реализации мечты. Первокурсники пока не представляют, как реализовать свою мечту, а выпускники предлагают более точные варианты по реализации мечты.

Список литературы

1. *Абрахам К.* Живите своей страстью. 5 секретов, как делать то, что вы любите, и любить то, что вы делаете. Atlanta, Georgia, United States: Network TwentyOne, 2015. 166 с.
2. *Бабунова Е. С.* Психологические особенности мечты детей старшего дошкольного возраста // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 6–1. С. 47–48.
3. *Додонов Б. И.* Эмоция как ценность [Электронный ресурс]. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/2231020/> (дата обращения: 30.01.2017).
4. *Егорова П. А.* Мечта как предмет психологического исследования [Электронный ресурс]. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Egorova.phtml> (дата обращения: 26.01.2017).
5. *Левит Л. З., Радчикова Н. П.* Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика // Национальный психологический журнал. 2012. № 2. С. 81–89.
6. *Мещеряков Б. Г.* Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.

УДК 159.9

Перевозкина Юлия Михайловна**Прюс Франц****Дмитриева Наталья Витальевна****СПЕЦИФИКА РОЛЕВОГО РЕПЕРТУАРА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности ролевого репертуара современной молодежи, обуславливающего успешность вхождения в социальную среду и предполагающего освоение социальных норм и правил. Раскрывается тезис о том, что освоение социальной роли выступает связующим звеном между группой и индивидом. Обосновывается, что ролевая структура личности зависит как от общественных ролевых ожиданий, так и от экспектаций самого субъекта, что обуславливает уникальность ролевой композиции. Приводятся данные критерия χ^2 -Пирсона, демонстрирующие наличие ролевой специфики учащейся молодежи ($N = 1380$) в зависимости от места обучения и пола. Доказывается преимущество в военной профессии в кадетских корпусах на основе идентичности ролевого репертуара с курсантами ($p < 0,01$). Утверждается гармоничное встраивание в систему кадетского образования как мужских, так и женских ролей (обнаружена роль Девы на первых позициях у девочек кадетского корпуса, $p < 0,01$). Постулируется, что ролевая структура студентов педагогического университета имеет выраженный гендерный аспект ($p < 0,01$). Обосновывается, что выбор деструктивных ролей на ведущие позиции подростков и студентов обусловлен включением новых возможностей в социальную модель, автономностью, опорой на интуицию и особенности возраста, включающие противостояние миру взрослых.

Перевозкина Юлия Михайловна – зав. кафедрой практической и специальной психологии, кандидат психологических наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», per@bk.ru, г. Новосибирск (Россия).

Прюс Франц – доктор педагогики, профессор института философии, психологии и педагогики, Эрнст-Мориц-Аредт университет, franz@pruess.eu, г. Грайфсвальд (Германия).

Дмитриева Наталья Витальевна – доктор психологических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, профессор кафедры педагогики и психологии девиантного поведения СПб ГАО ВО «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы», dnv2@mail.ru, г. Санкт-Петербург (Россия).

Perevozkina Yuliya Mikhailovna – Head of Department of Practical and Special Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Practical and Special Psychology Novosibirsk State Pedagogical University, per@bk.ru, Novosibirsk (Russia).

Prusse Franz – Doctor of Pedagogy, Professor of the Institute of Philosophy, Psychology and Pedagogy, Ernst-Moritz-Aredt University, franz@pruess.eu, Greifswald (Germany).

Dmitrieva Natalia Vitalyevna – Doctor of Psychological Sciences, Professor, member of the International Academy of Sciences of pedagogical education, Professor of Division of Pedagogy and Psychology of deviant behavior at the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, dnv2@mail.ru, St. Petersburg (Russia).

Ключевые слова: социализация, ролевой репертуар, учащаяся молодежь, социально-ролевые модели, роль, ролевые импозиты.

Perevozkina Yuliya Mikhailovna

Prusse Franz

Dmitrieva Natalia Vitalyevna

SPECIFICS OF THE ROLE REVERTOR OF THE STUDENT YOUNG PEOPLE

Abstract. The paper considers the peculiarities of the role repertoire of modern youth, which determines the success of entering the social environment and assuming the development of social norms and rules. The thesis is disclosed that the development of the social role acts as a link between the group and the individual it is argued that the role structure of the individual depends on both public role expectations and the subject's own expectations, which determines the uniqueness of the role composition. The data of the χ^2 -Pearson criterion are presented, demonstrating the presence of role-specific characteristics of young students ($N = 1380$), depending on the place of study and gender. Proving continuity to the military profession in cadet corps, based on the identity of the role repertoire with cadets ($p < 0.01$). A harmonious integration of both male and female roles into the system of cadet education is claimed (the role of the virgin in the first positions in the girls of the Cadet Corps is found, $p < 0.01$). It is postulated that the role structure of students at the Pedagogical University has a pronounced gender aspect ($p < 0.01$). It is justified that the choice of destructive roles in the leading positions of adolescents and students is due to the inclusion of new opportunities in the social model, autonomy, relying on intuition and age features that include confronting the adult world.

Keywords: socialization, role repertoire, learning young people, social role models, role, role Imposites.

Введение в проблему

Социально-экономические трансформации, происходящие в последнее время в России, обусловили снижение экономического уровня внутри страны и повышение требований к образовательной среде. Возникающие на мировой арене глобальные военно-политические кризисы в виде применения санкций к России, международный терроризм; противоправная деятельность экстремистских групп, требуют особо внимательно подходить к образованию современной молодежи, способной противостоять таким угрозам. Происходящие на этом фоне процессы виде обострения социальных противоречий, реформирования в системе образования и совершенствования законодательной базы Российской Федерации, приводят к определенным сложностям в образовательных учреждениях. Вместе с тем, необходимо отметить ряд проблем, связанных с наличием разрыва между состоянием патриотического воспитания в общеобразовательной среде. Кроме того, требуется обратить внимание на то, что учащиеся порою ориентированы на активизацию социальной и материальной составляющих мотивационной сферы субъекта, тогда как духовная сфера лич-

ности явно недооценивается. В этой связи исследование путей формирования ценностных ориентиров современной молодежи, становится предметом особого внимания. При этом важно отметить, что процесс вхождения в социальную среду предполагает освоение норм, правил, ролей и ролевых ожиданий, с другой стороны освоение социальной роли выступает связующим звеном между группой и индивидом. В такой постановке проблема ролевого самоопределения учащейся молодежи, имманентно включает личностный аспект при взаимодействии индивида с социальной средой.

В теории «эстафет» Э. Дюркгейм [4] идентифицировал социальную роль с коллективными привычками, традициями, нормами, ценностями и пр. [21]. Подхватывая тезис Э. Дюркгейма Т. Парсонса [14] определяет роль в качестве одного из компонентов системы ценностных ориентаций индивида. Автор обращает внимание на множественный аспект ролей, интернализируемых субъектов, что в свою очередь составляет проблему в научном социологическом анализе. Н. Смелзер [19] подчеркивает важность социальной роли, которая обуславливает актуализацию в новых группах коллективные образцы поведения, идеалы и ценности [21]. По мнению П. П. Горностая [3] развитие субъекта обусловлено формированием жизненных ролей личности. Matthew Neale & Mark A. Griffin [25], считают, что освоение роли происходит на основе трех факторов: ролевых требованиях к индивиду выполняющему конкретную роль; ролевых схемах, базирующихся на более широких общественных ожиданиях; ролевой специфике селф-компонента. Существенное добавление, вносит Т. Парсонс [14], указывая, что для эффективного социального взаимодействия важно включать как ролевые ожидания исполнителя роли, так и его представления об ожиданиях относительно его действий других. Ролевые ожидания, с точки зрения George H. Mead [24] трактуются в виде культурно закрепленных стереотипов, включенных в роль. Этот тезис о культурной фиксации ролевых представлений, лег в основу импазороловой концепции Ю. М. Перевозкиной [15], которая выделяет десять основных ролей, отражающих базисные ролевые модели, участвующие в социализации личности. Важность роли в межличностном взаимодействии отмечает И. С. Кон [8], придерживаясь мнения, что с одной стороны сам субъект задает особенности реализации роли, а с другой стороны роль оказывает воздействие на личность, создавая неповторимую ролевую комбинацию. Автор считает, что исследования молодежи в рамках ролевого подхода выводят понимание проблемы социализации на новый уровень. Таким образом, несмотря на имеющиеся в литературе критические замечания относительно места теории ролей в науке, необходимо акцентировать, что ролевой подход является эвристичным для изучения современной молодежи. В этой связи авторы ставят перед собой цель: определение специфики ролевой структуры современной молодежи.

Методы исследования

Изучение ролевого репертуара личностной сферы у учащейся молодежи осуществлялось посредством методики «Калейдоскоп» (Ю. М. Перевозкина, Л. В. Паньшина, О. О. Андроникова, Н. В. Дмитриева, патент № 2625284 зарегистрирован 12 июля 2017). В качестве испытуемых вступили учащиеся

8–11 классов, студенты и курсанты 1–3 курсов ($N = 1380$), из них: 1) 210 кадетов в возрасте от 14 до 16 лет (134 мальчика и 76 девочек), учащиеся МБОУ КШИ «Сибирский кадетский корпус» и ГБОУ НСО «Сибирский авиационный кадетский корпус им. А.И. Покрышкина г. Новосибирска; 2) 186 школьников в возрасте от 14 до 16 лет (114 девочек и 72 мальчика), учащиеся МБОУ СОШ №165 г. Новосибирска; 3) 491 студент НГПУ в возрасте от 17 до 25 лет (400 девушек и 91 юноша); 4) 490 курсантов Новосибирского высшего военного командного училища в возрасте от 17 до 25 лет.

Различия ролевого репертуара личностной сферы рассчитывалось посредством критерия χ^2 -Пирсона, т. к. признаки представлены в номинативной шкале.

Результаты и их обсуждение

Применение критерия χ^2 -Пирсона позволило говорить о сопряженности между фактором «обучение» я и выбором роли в личностной сфере (табл. 1).

Таблица 1.

Сопряженность между выбором роли в четырех ролевых позициях и образовательного статуса (критерий χ^2 , при $p < 0,05$ $N = 1380$)

Ролевые позиции	Хи-квадрат	ст.св.	Уровень значимости
Ведущая	11,04975	$_C=13$	$p=,00089$
Сопутствующая	10,40633	$_C=13$	$p=,00126$
Резервная	22,28821	$_C=13$	$p=,00000$
Отрицаемая	24,48867	$_C=13$	$p=,00000$

Обнаруженные статистически значимые различия между группами обучающихся и выбором роли в четырех позициях (табл. 2). Первая в нашем рассмотрении является ведущая позиция, которая с точки зрения Ю. М. Перевозкиной обуславливает особенности социализации личности, которая довольно часто позиционирует окружающим ролевой образ, находящийся на этой позиции. В выборке школьников и выборке студентов предпочитаемые роли на ведущей позиции распределились одинаково – представители мужского пола наиболее часто выбирают роль трикстера ($p = 0,0009$), тогда как представительницы женского пола предпочитают роль ведьмы (табл. 2). Согласно П. Радину [18], трикстер подчиняется своим страстям и похотям, не имея моральных и социальных устоев. К. Кереньи [7] раскрывает образ трикстера через приверженность телесным похотям и разрушению, как себя, так и социальной среды. Однако в контексте разрушения трикстер, с точки зрения автора V. Turner, предоставляет новые возможности в социальную модель [26]. В данном случае можно предположить, что выбор данной роли обусловлен с одной стороны особенностями возраста (пубертатный кризис включающий противостояние миру взрослых), а с другой стороны особенностями личности, которая стремится к разрушению традиционного социального мира, пытаясь внести в него собственные изменения. Также необходимо отметить, что в женской выборке школьницы и студентки выдвигают на ведущие позиции роль ведьмы ($p = 0,0009$) с такими особенностями как автономность, интуитивность и соперничество, что

отражает их желание быть самостоятельными и уникальными. Исследования О. К. Агавеляна с соавторами демонстрирует, [1], что архетип Ведьмы несет в себе оттенки зла негативные, иррациональные характеристики. Е. В. Иванова [5] считает, что ведьма, обладает эзотерическими знаниями, которые предоставляют ей возможность контролировать и руководить определенными процессами.

Таблица 2.

**Различия в выборе роли в зависимости от образовательного статуса в %
(критерий χ^2 , при $p < 0,05$ N = 1380)**

Ролевая позиция	Школьники		Кадеты		Студенты		Курсанты
	м	ж	м	ж	м	ж	м
Ведущая	трикстер 38,95%	ведьма 33,87%	герой 29,11%	дева 58,82%	трикстер 45,45%	ведьма 35,71%	герой 23,77%
Сопутствующая	трикстер 18,95%	герой 33,87%	герой 24,05%	трикстер 29,41%	старик 36,36%	герой 32,86%	герой 26,23%
Резервная	ведьма 23,16%	трикстер 22,58%	девочка 35,44%	ведьма 35,29%	отец 36,36%	дева 21,43%	девочка 20,49%
Отрицаемая	девочка 42,11%	девочка 22,58%	мальчик 27,85%	отец 35,29%	мальчик 27,27%	трикстер 41,43%	трикстер 36,89%

Анализ полученных результатов позволяет говорить, что на ведущей позиции в группе кадетов мужского пола и курсантов была выбрана роль героя (табл. 2), характеризующегося готовностью принять брошенный вызов, целеустремленностью [15]. По данным диссертационного исследования Д. А. Кузнецова [9] роль героя является отражением роли военнослужащего – главной специфической характеристикой военного специалиста. В исследованиях И. А. Федосеевой и Ю. М. Перевозкиной [20] было показано, что одним из трех факторов психосемантического поля патриотизма выступает фактор героизма, включающий такие характеристики как сила, потребность в победе, храбрость. Герой – это олицетворение мужества и закаленности в боях, всеобщая мечта о свободе и власти [12]. В целом, герой всегда грандиозен и велик, он является безусловным лидером. По мнению Дж. Кэмпбелла [10] герой символизирует социализацию личности, освоение новых социальных ролей, проходя процесс инициации. М. Марк и К. Пирсон пишут [11], что естественным окружением для героя или спасителя являются: поле битвы, спортивные состязания.

Девочки в кадетских корпусах выбрали роль девы, характеризующейся отзывчивостью и готовностью к сотрудничеству, к отношениям, предполагающим взаимопомощь и взаимовыручку [15]. Это отражает тот факт, что образовательные условия кадетского корпуса не влияют на трансформацию женской роли воспитанниц, которые принимают свою фемининность. Полученные результаты позволяют сделать вывод о гармоничном встраивании в систему кадетского образования и мужских и женских ролей.

Сопутствующая позиция также имеет статистически значимые различия ($\chi^2 = 10,40633$ при $p = 0,00126$). На этой позиции, по мнению Ю. М. Перевозкиной [16] обнаруживаются вспомогательные ролевые образы, которые отражают определенные стили поведения, взаимодействия с окружающими, применяемые в отдельных ситуациях. В качестве вспомогательных ролей в группе кадетов и курсантов, по-прежнему остается роль героя, с его потребностью в преодолении препятствий (табл. 2). Указанная роль также включается в ролевую структуру студенток, школьниц и девочек, обучающихся в кадетском корпусе, что отражает их потребность в завоевании социального пространства и социализации. Также достаточно стабильны в своих выборах школьники мужского пола, которые также выбирают роль трикстера. Обособленными в выборе оказались студенты мужского пола, предпочитающие роль старика. По мнению К. Г. Юнга [23], архетип старца символизирует общечеловеческую мудрость и знания авторитетного человека. Роль старца, приводит индивида к собственным корням, помогает овладеть собой [17], что особенно важно для студентов, обучающихся профессии педагога. В исследованиях Ю. М. Перевозкиной с соавторами [13] было доказано ($p < 0,05$), что архетип педагога имеет выраженный гендерный аспект – для юношей, получающих педагогическую профессию, образ педагога имплицитно включает в себя архетип Мудрого старца, основные интерпретации которого тесно связаны с общечеловеческой мудростью и размышлением.

Резервная позиция достаточно разнообразна – три учебные выборки, причем это по преимуществу подростки, включают деструктивные роли (кадеты девочки и школьники мальчики – роль ведьмы, школьники девочки – роль трикстера). Подробное описание указанных ролей было дано выше, отметим только лишь особенности применения роли в резервной позиции. С точки зрения Ю. М. Перевозкиной [17] роли этой позиции находятся в запасе у субъекта, и используются только в исключительных ситуациях. Среди созидательных ролей обозначим у студенток роль девы, выбранную ранее в ведущей позиции у девочек кадетов, характеризующуюся склонностью к сотрудничеству, чувствительности, взаимопомощи, подчиненности. Схожие предпочтения в резервной позиции демонстрируют кадеты мужского пола и курсанты, которые выбрали роль девочки, отличающейся спонтанностью, эмоциональностью, которая также необходимо военнослужащим, но в исключительных ситуациях. Указанные ролевые совпадения обусловлены, по мнению В. А. Шубина [22] формирование преемственности к военной профессии в кадетских корпусах, т. к. именно в данных образовательных учреждениях создана среда, приближенная к военной службе: нахождение в учреждении регламентируется общевоинским уставом; строгий распорядок дня; наличие офицеров-воспитателей.

Обнаруженные статистически значимые различия ролевого выбора на отрицаемой позиции ($p = 0,000$), в которой роли, по мнению Ю. М. Перевозкиной [17] идентифицируются как неприятные, имеющие для личности социально-негативные характеристики, проецируемые на окружающих. На отрицаемую позицию курсанты и студентки определили роль трикстера с его разрушительными тенденциями (табл. 2). Т. И. Кармазин [6] к группе деструктивных ро-

лей у курсантов автор относит роли дезорганизатора, демагога, пересмешника, безразличного, лентяя и козла отпущения. Кадеты женского пола не принимают роль отца, что отражает их неспособность к руководству и контролю окружающих. Отрицаемой ролью для школьников выступает роль девочки, а для кадетов и школьников мужского пола – роль мальчика. В целом, необходимо отметить, что преимущественно для подростков и юношей младшая по возрасту роль является непривлекательной [2], т. к. они активно стремятся включиться в мир взрослых.

Заключение

Таким образом, результаты исследования позволили сформулировать выводы относительно особенностей ролевого поведения современной молодежи. Основные выводы заключаются в том, что ролевая структура учащейся молодежи имеет свою специфику в зависимости от обучения.

Наиболее схожей ролевой репертуар обнаружен у кадетов и курсантов – на ведущей, сопутствующей и резервной позиции курсанты и кадеты мужского пола выбирают идентичные ролевые образы. Особенности ролевого выбора этой группы является предпочтение роли героя, отражающего роль военнослужащего. Это свидетельствует о формировании преемственности к военной профессии в кадетских корпусах, т. к. именно в данных образовательных учреждениях создана среда, приближенная к военной службе.

Выбор роли девы на ведущую позицию, доказывает, что образовательные условия кадетского корпуса не влияют на трансформацию женской роли воспитанниц, которые принимают свою фемининность и свидетельствуют о гармоничном встраивании в систему кадетского образования как мужских, так и женских ролей.

Включение в ролевую структуру личности деструктивных ролей у школьников и студентов имеет двойственный смысл, с одной стороны они отражают желание молодого человека встроить новые возможности в социальную модель, пытаясь внести в него собственные изменения, быть автономными, опираясь на интуицию. С другой стороны, выбор данной роли обусловлен особенностями возраста, включающий противостояние миру взрослых.

Ролевая структура студентов педагогического университета определяется важной для них ролью – ролью старика, связанной с архетипом мудрого старца, имеющая выраженный гендерный аспект – для юношей, получающих педагогическую профессию, образ педагога имплицитно включает в себя архетип Мудрого старца, основные интерпретации которого тесно связаны с общечеловеческой мудростью, учительством и размышлением.

Список литературы

1. Агавелян О. К., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Вербально-визуальные характеристики архетипов в современных представлениях личности // Сибирский вестник специального образования. 2011. № 3. С. 7–14.
2. Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. М.: Когито-Центр, 1998. 24 с.
3. Горностай П. П. Личностные характеристики ролевого поведения // Вестник Харьковского государственного университета. 1999. № 439. С. 18–22.

4. *Дюркгейм Э.* Социология. Ее предмет, метод и назначение. М.: Терра-Книжный клуб, 2008. 400 с.
5. *Иванова Е. В.* Архетипы ведьмы: религиозный, мифологический, психологический // Инновации в современном мире: цели, приоритеты, решения: материалы Междунар. науч.-практ. форума (Екатеринбург, апрель 2014 г.). Екатеринбург: Изд-во Уральского ин-та экономики, управления и права, 2014. Часть II. С. 123–126.
6. *Кармазин Т. И.* Социально-психологические особенности ролевого поведения курсантов вузов сухопутных войск в процессе обучения: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 240 с.
7. *Кереньи К.* Трикстер и Древнегреческая мифология // Трикстер. Исследование мифов североамериканских индейцев. СПб.: Евразия, 1999. С. 242–264.
8. *Кон И. С.* НТР и проблемы социализации молодежи. М. Знание, 1987. 180 с.
9. *Кузнецов Д. А.* Педагогическое сопровождение курсантов военных вузов как условие повышения мотивации к профессиональной деятельности офицеров: дис. ... канд. пед. наук. СПб.: СПб. политехн. ун-т, 2009. 170 с.
10. *Кэмпбелл Д.* Тысячеликий герой / пер. с англ. А. П. Хомика. К.: Ваклер; М: Рефл-бук; АСТ, 1997. 384 с.
11. *Марк М., Пирсон К.* Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
12. *Нойманн Э.* Происхождение и развитие сознания. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1998. 464 с.
13. *Паньшина Л. В., Федосеева И. А., Андронникова О. О., Перевозкина Ю. М.* Гендерный аспект архетипического восприятия современного педагога // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 3. С. 37–52.
14. *Парсонс Т.* О структуре социальных действий. М.: Академ. проект, 2002. 880 с.
15. *Перевозкина Ю. М.* Импазоролевая социализация личности // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 6. С. 173–177.
16. *Перевозкина Ю. М.* Импазоролевая модель диагностики социализации личности // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 5. С. 126–133.
17. *Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Дмитриева Н. В.* Архетипические основания сказочных персонажей // Вестник педагогических инноваций. 2013. № 1 (31). С. 35–46.
18. *Радин П.* Трикстер. Исследование мифов североамериканских индейцев. СПб.: Евразия, 1998. 288 с.
19. *Смелзер Н.* Социология. М.: Феникс, 1994. 688 с.
20. *Федосеева И. А., Перевозкина Ю. М.* Феномен патриотизма сквозь призму психосемантического пространства современной молодежи // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2017. № 2(144). С. 303–311.
21. *Шамшикова Е. О., Соколов С. Е.* Ценности и ценностные ориентации личности в диапазоне ее нарциссических проявлений // Социокультурные проблемы современного человека: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. О. А. Шамшиковой, Н. Я. Большуновой. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. С. 468–479.
22. *Шубин В. А.* Преемственность в формировании интереса к военной профессии у школьников и курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2001. 232 с.
23. *Юнг К. Г.* Душа и миф. Шесть архетипов. Минск: Харвест, 2004. 400 с.

24. Mead G. H. The Social Self // *Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes*. 1978. Vol. 41, issue 2. P. 178–182.

25. Neale M., Griffin M. A. A Model of Self-Held Work Roles and Role Transitions // *Human Performance*. 2006. Vol. 19, issue 1. P. 23–41.

26. Turner V. *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine, 1969. 222 p.

УДК 159.9

Перевозкин Сергей Борисович

Тишкова Альбина Сергеевна

Паньшина Татьяна Викторовна

ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ КАДЕТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности ролевого поведения кадетов в зависимости от уровня социально-психологической адаптации. Отмечается, что изучение процесса адаптации включает не только изменения в социальном статусе учащегося, в системе взаимоотношений с окружением, но и предполагает пересмотр отношений, установок и представлений об их социальных ролях для определения адекватности сложившимся условиям жизнедеятельности в кадетском образовательном учреждении. С целью изучения социально-психологической адаптации с позиции ролевого подхода было проведено

Перевозкин Сергей Борисович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и правопедения ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления НИНХ», per@bk.ru, г. Новосибирск (Россия).

Тишкова Альбина Сергеевна – аспирант кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», umarowa.albina@yandex.ru, г. Новосибирск (Россия).

Паньшина Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического образования и менеджмента, Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова, panshina_t@mail.ru, г. Усть-Каменогорск (Казахстан).

Perevozkin Sergey Borisovich – Cand. of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management, per@bk.ru, Novosibirsk (Russia).

Tishkova Al'bina Sergeevna – Postgraduate student of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, umarowa.albina@yandex.ru, Novosibirsk (Russia).

Panshina Tatiana Viktorovna – Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate professor of the Department of Pedagogical Education and Management, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan State University, panshina_t@mail.ru, Ust-Kamenogorsk (Kazakhstan).

исследование 210 кадетов в возрасте от 14 до 16 лет (134 мальчика и 76 девочек), учащихся 8–10-х классов МБОУ КШИ «Сибирский кадетский корпус» и ГБОУ НСО «Сибирский авиационный кадетский корпус им. А. И. Покрышкина» г. Новосибирска. Начальный этап исследования предполагал разделение всех респондентов при помощи кластерного анализа на три группы, отражающие высокий, средний и низкий уровни социально-психологической адаптации. Кроме того, производилось сравнение ролевого поведения у испытуемых выделенных кластеров. В заключение представлена специфика различий ролевой структуры кадетов в личностной, семейной сфере и сфере контактов в зависимости от выделенных уровней социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: ролевое поведение, социально-психологическая адаптация, уровни социально-психологической адаптации, воспитанники кадетского корпуса.

Perevozkin Sergey Borisovich

Tishkova Al'bina Sergeevna

Panshina Tatiana Viktorovna

FEATURES OF THE ROLE BEHAVIOR OF CADETS DEPENDING ON THE LEVEL OF PSYCHO-SOCIAL ADAPTATION

Abstract. In the article, features of the cadets' role behavior depending on the level of psychosocial adaptation are considered. It is noted that the study of the process of adaptation includes not only changes in the social status of the student, in the system of relations with the environment, but also involves the revision of attitudes and perceptions of one's social roles, so that they are adequate to the existing conditions of life in a cadet educational institution. In order to study the social-psychological adaptation from the position of the role-based approach, a study was conducted of 210 cadets aged 14 to 16 (134 boys and 76 girls), students of grades 8-10 of «Siberian Cadet Corps» and «Siberian Aviation Cadet Corps them. A. I. Pokryshkina», Novosibirsk. The initial stage of the study was to classify all respondents using cluster analysis into three groups reflecting high, medium and low levels of psychosocial adaptation. The comparative analysis of the role behavior of the selected clusters is made. In conclusion, the specifics of the differences in the role structure of cadets in personal, family sphere and the sphere of contacts is presented, depending on the level of psychosocial adaptation.

Keywords: role behavior, psychosocial adaptation, level of psychosocial adaptation, students of the Cadet Corps.

Актуальность исследования заключается в происходящих в современном обществе изменениях, характеризующихся повышением личностной и профессиональной мобильности, изменением базовых ценностей и потребностей, актуализацией экономических преобразований, изменений в системе образования. В настоящее время существует множество специализированных довузовских учреждений, к которым относятся и кадетские корпуса. Многие исследователи отмечают, что специфика обучения в кадетском корпусе обуславливает изменения в социальном статусе учащегося, в системе взаимоотношений

с окружением, в его межличностных контактах, и предполагает пересмотр отношений, установок и представлений о своих социальных ролях, таким образом, чтобы они были адекватны сложившимся условиям жизнедеятельности в кадетском образовательном учреждении. Адаптация воспитанников к условиям обучения в кадетском корпусе предполагает не только приспособление к новым условиям проживания, но и процесс вхождения в коллектив кадетского корпуса. Воспитанники кадетского учебного заведения должны соответствовать определенным ролевым стандартам, которые обуславливают не только их личностные особенности, но и социально-психологическую адаптацию к специфике учебного заведения [23]. В этой связи изучение социально-психологической адаптации с позиции ролевого подхода позволит повысить эффективность системы психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса и создать условия для гармоничного развития личности воспитанников кадетских учебных заведений.

В отечественной и зарубежной психологии и социологии существует ряд теоретических и практических разработок в области социально-психологической адаптации личности. *Необихевиористы* рассматривают данный вид адаптации как процесс, при помощи которого индивид достигает состояния социального равновесия с группой, неотъемлемой частью которого является отсутствие конфликтов личности с ближайшим социальным окружением. *Психоаналитический подход* к пониманию социально-психологической адаптации опирается на представления З. Фрейда о структуре психики, в которой выделяется три компонента – Ид, Эго, Суперэго. Процесс адаптации протекает при помощи защитных механизмов, которые могут играть для личности как стабилизирующую, так и дестабилизирующую роль [18]. С точки зрения *интеракционистской* концепции социально-психологическая адаптация рассматривается как успешное выполнение личностью ролевого репертуара и умение разрешать возникающие ролевые конфликты. По Дж. Миду, в основе социально-психологической адаптации лежит овладение ролями, которые ребенок усваивает в процессе общения с другими людьми и в игре [1; 21].

В отечественных психологических исследованиях социально-психологическая адаптация определяется как процесс взаимодействия личности и социальной среды, вхождение личности в систему отношений с группой, возможность реализации целей в конкретной социальной среде. Так, по мнению А. А. Налчаджяна и С. А. Ларионовой под данным процессом понимается взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к гармоничному соотношению их ценностей и целей [4; 10]. Что касается видов социально-психологической адаптации, то наиболее распространенной является классификация, предложенная А. А. Налчаджяном, который выделял следующие ее виды: нормальная, патологическая и девиантная. *Нормальная адаптация* рассматривается как процесс, приводящий к адаптированности личности в типичных проблемных ситуациях без нарушений норм социальной группы, в которой проходит активность личности. Под *девиантной адаптацией* понимается процесс обеспечения удовлетворения потребностей личности в социальной среде, при этом ожидания остальных участников не оправдываются таким

поведением. Активность личности, полностью или частично осуществляемая с помощью патологических механизмов и форм поведения получила название патологическая адаптация [9]. Два типа социально-психологической адаптации представляет М. А. Шабанова: прогрессивная (взаимодействие социального субъекта с изменяющейся средой, приносящее социальному субъекту больше приобретений, чем потерь) и регрессивная (в результате которой субъект социальный отношений в новых условиях получает больше потерь, чем приобретений [19]. Исходя из степени психологической приспособленности человека к окружающей его среде на основе внутренних и внешних факторов, К. Роджерсом и Р. Даймондом было выделено три уровня проявления адаптивности личности: низкий, высокий и средний. При этом, в качестве основания для дезадаптации (низкий уровень адаптивности), будет выступать ряд признаков: низкий уровень самопринятия, низкий уровень принятия других, эмоциональный дискомфорт, зависимость от других, стремление к доминированию [11; 22].

В. А. Монастырский, Н. Ю. Милованова, изучая виды деятельности воспитанников в кадетском корпусе выделяют социально-психологическую адаптацию наряду с учебной, социально-бытовой и профессионально-служебной адаптацией. Причем к социально-психологической адаптации авторы относят вхождение в кадетский коллектив, осознание духовных ценностей и традиций кадетского корпуса, эмоциональную устойчивость и уровень тревожности учащегося [8]. По мнению Л. В. Смольниковой и А. Н. Коростылевой, социально-психологическая адаптация воспитанников к жизнедеятельности кадетского корпуса предполагает: осознание ролевого поведения и социального статуса кадета, удовлетворенность им; принятие норм, традиций и ценностей кадетского учреждения; успешность в учебной деятельности; идентификация воспитанника с учебной группой в совместной деятельности; соотношение личных интересов с интересами группы и т. д. [16]. В дополнение к данным характеристикам отметим, наиболее важные на наш взгляд условия успешной социально-психологической адаптации, выделяемые Н. В. Власовой: умение кадета разрешить возникающие конфликты в социально приемлемой форме и способность к подчинению и постановке интересов группы выше собственных [2]. А. П. Марин, О. Г. Румба и Л. А. Григорович исследуя процесс социализированности воспитанников учебных заведений военизированного типа, отмечают их потребность принадлежать к группе и быть принятым ее участниками [6]. Как отмечает З. С. Полянчук, если адаптация к кадетскому учебному заведению не проходит успешно, усугубляются противоречия между подготовленностью подростка к роли кадета и требованием среды к этой роли. Это и может привести к появлению дезадаптивных явлений. Равновесие в системе, по мнению автора, обеспечивается за счет успешности кадетов и всего коллектива в осуществлении своего предназначения [14].

Материалы и методы исследования

С целью изучения социально-психологической адаптации с позиции ролевого подхода было проведено исследование 210 кадетов в возрасте от 14 до 16 лет (134 мальчика и 76 девочек), учащиеся 8-10 классов МБОУ КШИ «Сибирь-

ский кадетский корпус» и ГБОУ НСО «Сибирский авиационный кадетский корпус им. А. И. Покрышкина г. Новосибирска. Для исследования социально-психологической адаптации были выбраны следующие методики: «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда (СПА); «Социализированность личности учащегося» М. И. Рожкова (СЛУ) и методика экспресс-диагностики «Уровень социальной изолированности личности» Д. Рассела и М. Фергюссона (УСИЛ).

Для изучения особенностей социально-ролевой структуры личности кадетов применялись методики: проективная методика «Калейдоскоп» Ю. М. Перевозкина, Л. В. Панышина, О. О. Андронникова, Н. В. Дмитриева «Калейдоскоп» (патент №2625284 зарегистрирован от 12 июля 2017 г.); «Измерение локуса ролевого конфликта» П. П. Горностай (ЛРК); «Определение ролевых позиций в межличностных отношениях» Э. Берн (РВД). С целью изучения особенностей ролевого поведения кадетов в зависимости от уровня социально-психологической адаптации исследование включало классификацию всех респондентов на основе методик социализации личности СПА, СЛУ и УСИЛ, а затем сравнение ролевого поведения у испытуемых выделенных кластеров. Кластерный анализ рассчитывался на основе исходных данных, матрица сходства квадратов Евклидовых расстояний, построенная по результатам диагностики 210 испытуемых по трем методикам (СПА, СЛУ и УСИЛ – всего 9 переменных) была подвергнута процедуре иерархического агломеративного кластерного анализа с использованием метода полной связи для объединения кластеров. Было выделено три кластера (1 кластер N = 49, 2 кластер N = 92, 3 кластер N = 69), позволившие разделить выборку на три группы (рис. 1).

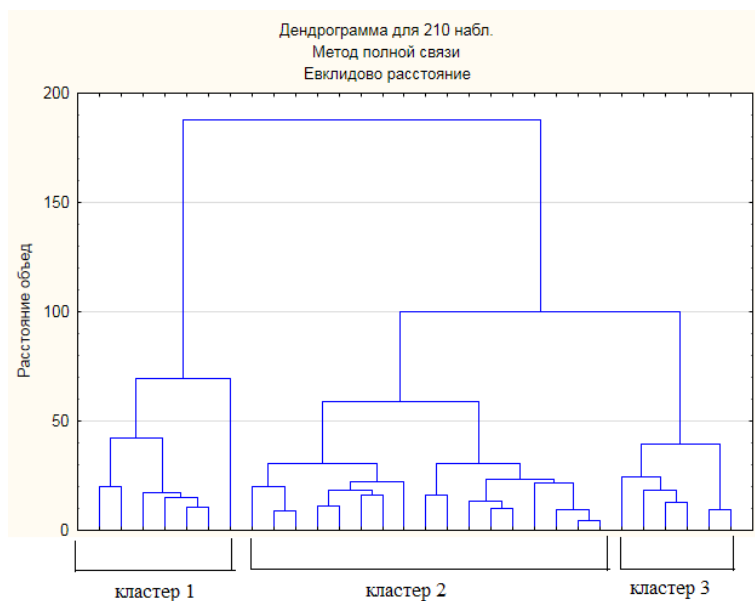


Рис. 1. Специфика разделения выборки на три группы по кластерам

С целью определения эффективности разбиения кадетов на классы применялся дисперсионный анализ, используемый при условии доказательства однородности дисперсий, которая рассчитывалась по критерию Ливена. Применение критерия показало однородность дисперсий по всем признакам $p > 0,05$ (табл. 1).

Таблица 1.

Сравнение выраженности социально-психологических особенностей в трех группах кадетов, выделенных на основе кластерного анализа (N = 210)

Переменные	Leven		ANOVA		Кластер		
	F	p	F	p	1 (N = 49)	2 (N = 105)	3 (N = 569)
Социальная изолированность	2,21	0,14	55,90	0,000	6,86*	17,27*	23,38*
Адаптация	1,90	0,13	463,74	0,000	137,71*	76,07*	32,88*
Принятие себя	1,61	0,16	336,75	0,000	37,00*	20,93*	5,25*
Принятие других	0,03	0,76	128,92	0,000	21,71*	13,27*	7,63*
Эмоциональная комфортность	0,76	0,30	254,47	0,000	27,57*	15,53*	8,00*
Адаптированность	2,21	0,11	6,43	0,002	2,29*	2,61*	2,55*
Автономность	1,40	0,14	10,24	0,000	3,00*	2,55*	2,58*
Социальная активность	1,90	0,15	12,38	0,000	3,17*	2,72	2,55
Нравственность	1,45	0,12	0,16	0,853	2,71	2,67	2,73

Примечание: здесь и в последующих таблицах * отмечены разности, значимые на уровне $p < 0,05$ по критерию LSD.

Результаты применения однофакторного дисперсионного анализа демонстрирует успешность разделения кадетов на три кластера – по всем переменным социально-психологической адаптации за исключением переменной «Нравственность», обнаружены статистически значимые различия ($p < 0,05$). Проведенные после отклонения H_0 попарные сравнения по критерию LSD демонстрируют, значимость различий между тремя группами (табл. 1). Кадеты первой группы отличаются высокой социально-психологической адаптацией, по сравнению со второй и третьей группой. Средний уровень социально-психологической адаптации обнаружили кадеты второй группы, а наиболее низкую социально-психологическую адаптацию демонстрируют испытуемые третьей группы (рис. 2).

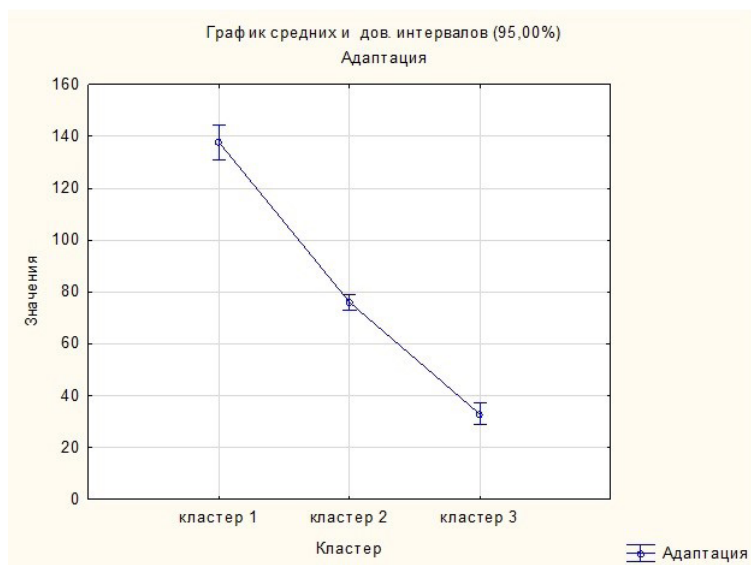


Рис. 2. Различия в выраженности адаптации у кадетов первой, второй и третьей группы

Кадеты первого кластера характеризуются автономностью и высокой социальной активностью, в отличие от респондентов второго и третьего кластера, дифференцированных различием выраженности автономности, которая несколько выше представлена во второй группе (рис. 3). Следовательно, респонденты первой группы независимы от мнения окружающих, имеют собственное мнение относительно окружающих факторов, явлений и собственного поведения. С точки зрения В. А. Ситаровой и В. А. Мораловой [15] социальная активность предполагает усвоение и претворение в жизнь общественную систему знаний, умений, навыков, норм и правил поведения. Социально активный индивид осознает стоящие перед ним цели, а также мотивы, способы решения задачи, достигает положительных результатов, овладевая формами трудовой и учебной деятельности, нормами межличностного взаимодействия.

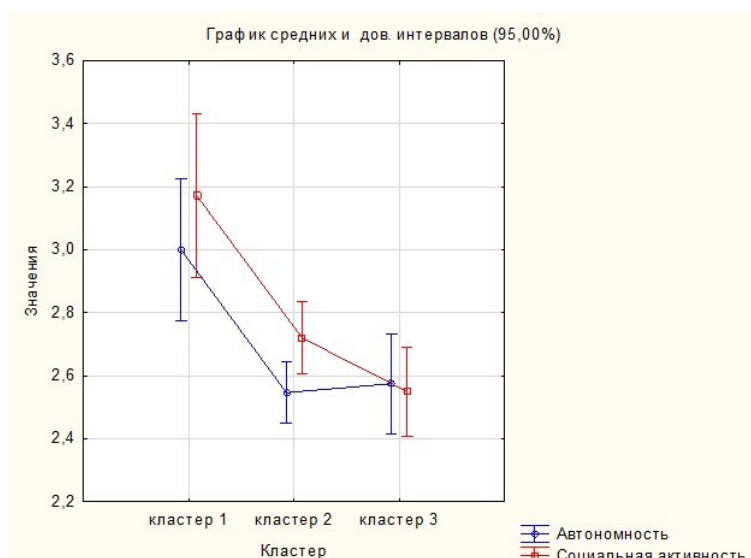


Рис. 3. Различия в выраженности автономности и социальной активности у кадетов первой, второй и третьей группы

Как утверждает Максимова С. Г. с соавторами [5], социальная активность является важным показателем развитости гражданского общества и направлена на решение социальных проблем, стоящих перед отдельной личностью, социальной группой или обществом в целом. В этом контексте необходимо отметить, ценность формирования социальной активности у кадетов, которые ориентированы на поступление в военные вузы. Авторы утверждают, что к базовым характеристикам социальной активности можно отнести инициативность и направленность на высшие социальные и духовные потребности субъекта в самореализации, самопожертвовании и социальном служении, выступающие необходимыми компонентами личности будущего военнослужащего. Важно обратить внимание, что такие характеристики невозможны без самопринятия и принятия других людей, которые обуславливают в определенной степени эмоциональный комфорт индивида. Все эти характеристики также более выражены у респондентов первой группы, в средней степени эти особенности проявляются у кадетов второго кластера и очень низко представлены у испытуемых третьего кластера (рис. 4).

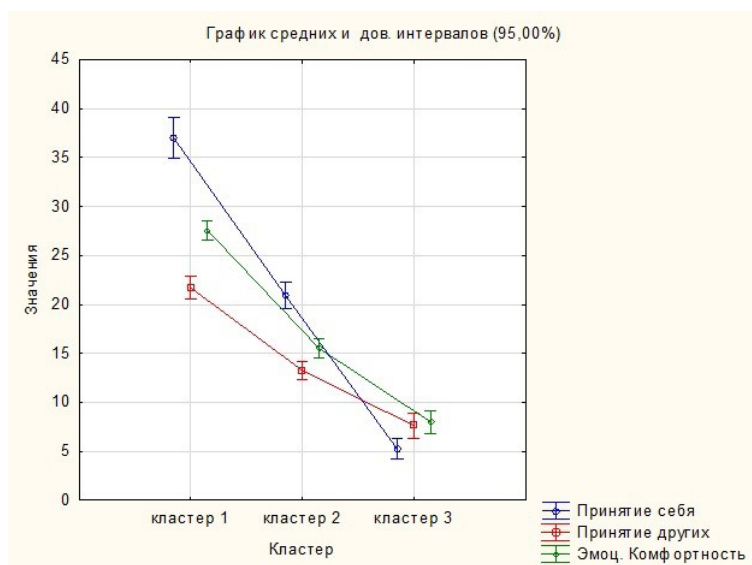


Рис. 4 – Различия в выраженности самопринятия, принятия других и эмоциональной ком-фортности у кадетов первой, второй и третьей группы

Таким образом, кадеты первого кластера отличаются более высокой социально-психологической адаптацией, способны приспосабливаться к изменяющимся внешним и внутренним условиям, респонденты второй группы – обладают средней степенью успешности в установлении оптимального соответствия между ними и окружающей средой, тогда как испытуемые третьей группы с трудом устанавливают динамическое равновесие с внешней средой, характеризуюсь низкой социально-психологической адаптацией. Полученные нами результаты, позволившие разделить кадетов на три группы с разными уровнями социально-психологической адаптированности предопределяют дальнейшее изучение ролевого поведения кадетов в трех сферах: личностной; межличностной и семейной. Для доказательства тезиса о ролевых особенностях кадетов в различных сферах в зависимости от уровня социально-психологической адаптации, применялся однофакторный дисперсионный анализ. В качестве фактора выступила переменная социально-психологическая адаптированность, имеющая три градации: высокий уровень; средний уровень; низкий уровень. По всем зависимым признакам была доказана однородность дисперсий (критерий Ливена $p > 0,05$ табл. 2–4). Результаты дисперсионного анализа демонстрируют, что кадеты с высокой социально-психологической адаптацией предпочитают роль героя $M = 4$ балла ($p = 0,001$), несколько ниже представлен данный ролевой образ у кадетов со средней социально-психологической адаптацией ($M = 2,27$ баллов) и совсем низко в третьей группе кадетов с низкой социально-психологической адаптацией ($M = 1$ балл, табл. 2). Исследования И. А. Федосеевой и Ю. М. Перевозкиной пока зали, что именно роль героя является

отражением роли военнослужащего – главной специфической характеристикой военного специалиста [17]. По данным диссертационного исследования Д. А. Кузнецова [3], преодоление трудностей – основная потребность роли героя. В исследованиях И. А. Федосеевой и Ю. М. Перевозкиной [17] было показано, что одним из трех факторов психосемантического поля патриотизма является фактор героизма, включающий такие характеристики как сила, потребность в победе, храбрость.

Таблица 2.

Сравнение особенностей ролевого поведения личностной сферы в зависимости от уровня социально-психологической адаптированности кадетов (N = 210)

Переменные	Leven		ANOVA		Кластер		
	F	p	F	p	1 (N = 49)	2 (N = 92)	3 (N = 69)
старуха	0,18	0,10	1,06	0,099	0,14	0,47	0,63
старик	2,24	0,11	2,10	0,125	0,86	0,93	0,50
мать	1,59	0,10	1,50	0,080	0,00	0,47	0,75
отец	0,62	0,20	7,76	0,001	1,43*	0,47	0,75
дева	0,17	0,12	7,33	0,001	2,29	2,80	0,25*
герой	1,34	0,21	7,08	0,001	4,00*	2,27*	1,00*
ведьма	2,25	0,10	5,22	0,006	0,63*	1,60*	2,14*
трикстер	1,44	0,22	17,81	0,000	0,00*	1,93*	3,75*
девочка	2,25	0,14	2,82	0,062	0,29	0,53	0,25
мальчик	0,98	0,25	1,89	0,154	0,86	0,53	0,00
Локус ролевого конфликта	0,54	0,400	10,51	0,000	14,14*	10,73*	6,38*

Герой – это олицетворение мужества и закаленности в боях, всеобщая мечта о свободе и власти. В целом, герой всегда грандиозен и велик, он является безусловным лидером. В. W. Bridgeforth [20] доказывает наличие архетипа лидера, рассматривая его в качестве основной ролевой фигуры в социальной динамике. М. Марк и К. Пирсон пишут [7], что естественным окружением для героя или спасителя являются: поле битвы, спортивные состязания, которые являются неотъемлемыми атрибутами образовательной программы кадетов. В этом контексте необходимо отметить, что кадеты, предпочитающие ролевой образ героя, гармонично вписываются в систему кадетского образования. На втором месте по выраженности в ролевой структуре у кадетов первой группы стоит роль девы, характеризующейся отзывчивостью и готовностью к сотрудничеству, к отношениям, предполагающим взаимопомощь и взаимовыручку [12, 13]. Это говорит о гармоничном встраивании в систему кадетского образования и мужских и женских ролей. Конформное поведение девы согласуется с тенденцией к экстернальному локусу ролевого конфликта у кадетов первой группы (M = 14, 14 баллов p = 0,000), отражающему ориентацию личности на социальные нормативы. На третьем месте в структуре личности кадетов

представлена роль отца, отличающаяся руководящей функцией и контролем окружающего окружения. Ролевые особенности кадетов во второй группе характеризуются выраженностью сотрудничества и взаимопомощи (роль девы), храбростью, потребностью в победе (роль героя), незначительным соперничеством (роль ведьмы) и отсутствием локуса ролевого конфликта – возможность гармоничного взаимодействия с ролевыми социальными ожиданиями без потери собственной уникальности. Ролевое поведение третьей группы отличается выраженностью склонности к бунту и противостоянию (роль трикстера), склонностью к соперничеству (роль ведьмы). Выбор деструктивных ролей, в некоторой степени характерен для подростка с трудностями в социально-психологической адаптации, который, примеряя данную роль, борется против окружающего мира, доказывая, таким образом, собственную состоятельность. Характерный для данной группы интернальный локус ролевого конфликта ($M = 6,38$ баллов), отражает ориентацию личности на собственные позиции, мнения, игнорируя при этом ожидания общества и социальные нормативы.

Обсуждая выбранные кадетами первой группы роли на первые позиции – роль героя и роль отца следует отметить, что к функциям военной деятельности Д. А. Кузнецов [3] относит как положительные защита и освобождение (роль героя), управление и проектирование (роль отца), так и отрицательные – насилие (роль трикстера). Это говорит об отсутствии готовности кадетов с высокой социально-психологической адаптацией к совершению насилия, которое может выступать атрибутом профессии военного.

В семейной сфере кадеты с высокой социально-психологической адаптацией выбрали роль героя (табл. 3), которая предполагает лидирующую позицию в семье, потребность одерживать победу в семейных отношениях ($M = 3,43$ балла $p = 0,000$). Ориентация на себя, замкнутость, соперничество и мстительность характерна для кадетов с низкой социально-психологической адаптацией в семейной сфере ($M = 4$ балла $p = 0,000$). Одновременно с этим у них высоко представлена роль девочки ($M = 3,13$ балла $p = 0,000$), отличающаяся оптимистичной восторженностью, фантазерством, спонтанностью, эмоциональностью и зависимостью. Полученные результаты позволяют выдвинуть предположение о наличии ролевого конфликта у кадетов с низкой социально-психологической адаптацией, которые с одной стороны испытывают потребность в зависимости от взрослого, а с другой не хотят никого «впускать» в свой внутренний мир.

Таблица 3.

**Сравнение особенностей ролевого поведения семейной сферы
в зависимости от уровня социально-психологической адаптированности кадетов ($N = 210$)**

Переменные	Leven		ANOVA		Кластер		
	F	p	F	p	1 ($N = 49$)	2 ($N = 105$)	3 ($N = 569$)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
старуха	0,51	0,30	6,79	0,001	0,14	0,33	1,88*
старик	0,60	0,61	0,80	0,450	0,29	0,47	0,38

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8
мать	0,37	0,20	0,08	0,220	0,00	0,80	0,88
отец	0,31	0,20	2,63	0,125	0,00	0,87	0,38
дева	0,29	0,31	0,77	0,467	1,71	2,07	2,13
герой	1,06	0,08	9,29	0,000	3,43*	1,60	1,13
ведьма	0,45	0,40	7,70	0,001	0,57	0,60	4,00*
трикстер	1,84	0,16	0,19	0,829	1,00	0,87	1,00
девочка	0,19	0,12	9,35	0,000	1,57*	0,87*	3,13*
мальчик	1,08	0,34	7,36	0,001	1,29*	2,53*	1,00*

Вторая группа кадетов отличается незначительной выраженностью инфантильности, стремлением к озорству и эмоциональности в семейной сфере (роль мальчика 2,53 балла).

Обсуждая результаты дисперсионного анализа в сфере контактов, необходимо отметить по-прежнему лидирующую позицию роли героя у кадетов с высокой социально-психологической адаптацией ($M = 3,71$ балл). Однако на вторых позициях, аналогично личностной сфере кадеты устанавливают роль отца ($M = 2,86$ балла), что отражает их способность к руководящей функции в межличностных отношениях. Интересно, что для кадетов первой группы также характерна роль взрослого предполагающего рассудительность и здравый подход в межличностных отношениях ($M = 52,14$ баллов), которые также выражены у кадетов со средней социально-психологической адаптацией ($M = 50,6$ баллов).

Таблица 4.

Сравнение особенностей ролевого поведения сферы контактов в зависимости от уровня социально-психологической адаптированности кадетов ($N = 210$)

Переменные	Leven		ANOVA		Кластер		
	F	p	F	p	1 ($N = 49$)	2 ($N = 105$)	3 ($N = 569$)
старуха	2,50	0,085	11,84	0,000	0,00	2,60*	0,00
старик	0,27	0,761	0,37	0,693	0,86	0,67	0,75
мать	0,71	0,491	22,05	0,000	0,00	3,73*	0,00
отец	2,50	0,085	7,83	0,001	2,86*	0,40	0,25
дева	0,89	0,41	2,65	0,073	2,29	1,67	1,75
герой	0,83	0,40	12,56	0,000	3,71*	1,40*	0,63
ведьма	1,61	0,20	4,03	0,019	2,43*	1,87	3,63*
трикстер	0,87	0,30	6,20	0,002	0,71	2,07*	3,75*
девочка	0,36	0,51	15,28	0,000	0,14	0,33	2,00*
мальчик	0,66	0,30	19,98	0,000	0,00	0,27	2,25*
Родитель	2,50	0,085	1,24	0,290	38,86	41,47	40,38
Взрослый	0,27	0,761	10,21	0,000	52,14	50,60	45,25*
Ребенок	0,71	0,491	17,17	0,000	42,86	45,07	52,63*

В отличие от первых двух групп, испытуемые с низкой социально-психологической адаптацией стабильно предпочитают роль трикстера ($M = 3,75$ баллов) и ведьмы ($M = 3,63$ балла) с их деструктивной направленностью на разрушение межличностного взаимодействия. При этом в интеракции они остаются в позиции ребенка с его подверженностью эмоциональным порывам, стремлению к развлечениям и хулиганству.

Заключение

Приведенный анализ позволяет сделать вывод, что большинство кадетов имеют среднюю и высокую социально-психологическую адаптацию. Кадеты с высокой социально-психологической адаптацией, способны приспосабливаться к изменяющимся внешним и внутренним условиям, имеют высокую социальную активность, эмоциональный комфорт и социальную автономность. Кадеты со средним уровнем социально-психологической адаптацией обладают средней степенью успешности в установлении оптимального соответствия между ними и окружающей средой. Тогда как испытуемые третьей группы с трудом устанавливают динамическое равновесие с внешней средой, отличаются сниженным социальным принятием, характеризуясь низкой социально-психологической адаптацией.

В зависимости от уровня социально-психологической адаптации ролевая структура кадетов в личностной сфере, семейной сфере и сфере контактов имеет различия. Кадеты с высокой социально-психологической адаптацией характеризуется во всех трех сферах выраженностью готовности к принятию вызова, достижению поставленной цели – роль героя. При этом кадеты способны к руководящей роли – роль отца, испытывая потребность в активной деятельности и успехе, достигаемой через саморазвитие, что обуславливает автономность подростка и активное преобразование окружающей среды и самого себя, ориентируясь на социальные экспектации.

Ролевые особенности кадетов со средней социально-психологической адаптацией характеризуются выраженностью сотрудничества и взаимопомощи, самопожертвования и социальном служении, выступающие необходимыми компонентами личности будущего военнослужащего (роль деви), храбростью, потребностью в победе (роль героя), незначительным соперничеством (роль ведьмы) и отсутствием локуса ролевого конфликта – возможность гармоничного взаимодействия с ролевыми социальными ожиданиями без потери собственной уникальности.

Ролевое поведение кадетов третьей группы отличается выраженностью во всех трех сферах склонности к бунту и противостоянию (роль трикстера), склонностью к соперничеству (роль ведьмы). Выбор деструктивных ролей характерен для подростка с трудностями в социально-психологической адаптации, который, примеряя данную роль, борется против окружающего мира, доказывая, таким образом, собственную состоятельность, ориентируясь на собственные позиции, мнения, игнорируя при этом ожидания общества и социальные нормативы.

Список литературы

1. *Американская социологическая мысль* / под ред. В. И. Добренко. М.: МГУ, 1994. 496 с.
2. *Власова Н. В.* Особенности социально-психологической адаптации кадетов-пятиклассников к условиям обучения в кадетской школе-интернате // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, № 1. С. 88–94.
3. *Кузнецов Д. А.* Педагогическое сопровождение курсантов военных вузов как условие повышения мотивации к профессиональной деятельности офицеров: дис. ... канд. пед. наук. СПб.: С.-Петербург. политехн. ун-т., 2009. 170 с.
4. *Ларионова С. А.* Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика: моногр. Белгород: БелГУ, 2002. 200 с.
5. *Максимова С. Г., Авдеева Г. С., Ноянзина О. Е., Омельченко Д. А.* Социальная активность как основа формирования гражданских позиций населения современного региона России // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. 2015. № 4 (126). С. 174–180.
6. *Марин А. П., Румба О. Г., Григорович Л. А.* Исследование социализированности воспитанников кадетской спортивной школы военного института физической культуры // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21, № 5–6 (157–158). С. 121–134.
7. *Марк М., Пирсон К.* Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
8. *Монастырский В. А., Милованова Н. Ю.* Адаптация учащихся к жизнедеятельности кадетского корпуса // Гаудеамус. 2006. Т. 1, № 9. С. 122–127.
9. *Началджян А. А.* Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
10. *Началджян А. А.* Социально-психологическая адаптация личности. Ереван: ЭПО, 1988. 262 с.
11. *Осницкий А. К.* Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.
12. *Перевозкина Ю. М.* Импазоролевая модель диагностики социализации личности // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 5. С. 126–133.
13. *Перевозкина Ю. М.* Импазоролевая социализация личности // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 6. С. 173–177.
14. *Полянчук З. С.* Учет особенностей адаптации старшеклассников-кадет в процессе психолого-педагогического сопровождения // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов: сб. науч. ст. / под ред. И. А. Баевой, Л. А. Гаязовой, О. В. Вихристюк, В. В. Коврова. М.: МГППУ, 2015. С. 69–74.
15. *Ситарова В. А., Моралова В. А.* Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 4. С. 164–176.
16. *Смольникова Л. В., Коростылева А. Н.* Особенности социальной адаптации подростков, воспитывающихся в военно-учебном заведении закрытого типа // Современное образование: проблемы взаимосвязи образовательных и профессиональных стандартов: материалы Междунар. науч.-метод. конф. (г. Томск, 28–29 января 2016 г.). Томск: Изд-во Томского гос. ун-та систем управления и радиоэлектроники, 2016. С. 217–219.

17. Федосеева И. А., Перевозкина Ю. М. Феномен патриотизма сквозь призму психосемантического пространства современной молодежи // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2017. № 2(144). С. 303–311.
18. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. М.: Наука, 1991. 456 с.
19. Шабанова М. А. Социология свободы: трансформирующееся общество. М.: Московский общественный научный фонд, 2000. 315 с.
20. Bridgeforth B. W. Leadership As Role and Relationship in Social Dynamics: An Exploratory Study Seeking a Leadership Archetype: Doct. diss. Walden University, 2009. 230 p.
21. Mead G. H. The Social Self // Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes. 1978. Vol. 41, Issue 2. P. 178–182.
22. Rogers C. R., Dymond R. F. Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach. Chicago: University of Chicago Press, 1954. 487 p.
23. Tishkova A. S. Specificity of social-psychological adaptation of pupils to the conditions of training in the cadet corps: theoretical review // СМАЛЬТА. 2017. № 5. P. 72–75.

УДК 159.9:34.01

Чернявская Валентина Станиславовна

Артемьев Вячеслав Владимирович

К ВОПРОСУ О ПРАВОСОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье обосновывается значение изучения чувства справедливости молодежи для развития общества в контексте ценностей и потребностей развивающейся личности. Рассмотрены вопросы влияния на правосознание молодого человека нравственных начал, массовой культуры, социальной активности и политических сил. Отмечается значимость эмоциональной сферы личности для развития правосознания и особые правовые эмоции, которые лежат в основе правосознания. Целью работы является изучение чувства справедливости первокурсников по направлениям «Юриспруденция» и «Менеджмент». Методология исследования определяется подходами Л. Колберга к мораль-

Чернявская Валентина Станиславовна – зав. кафедрой философии и юридической психологии, профессор, доктор педагогических наук, профессор психологии, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, valstan13@mail.ru, г. Владивосток (Россия).

Артемьев Вячеслав Владимирович – студент кафедры управления, Владивостокский филиал Российской таможенной академии, г. Владивосток (Россия).

Chernyavskaya Valentina Stanislavovna – Head, Professor of the Department of Philosophy and Legal Psychology, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Psychology Vladivostok State University of Economics and Service, valstan13@mail.ru, Vladivostok (Russia).

Artemyev Vyacheslav Vladimirovich – student of the Department of Management Vladivostok branch of the Russian Customs Academy, tt.tart@mail.ru, Vladivostok (Russia).

но-нравственному развитию личности, О. А. Гулевич – к изучению чувства справедливости личности. Основные достижения, представленные в статье: качественный анализ эмпирических данных, отражающих правосознание студентов-первокурсников направлений «Юриспруденция» и «Менеджмент», в том числе с точки зрения различий в результатах по признаку пола.

Ключевые слова: правосознание, ценности, нравственность, развитие личности, студенты.

Chernyavskaya Valentina Stanislavovna

Artemyev Vyacheslav Vladimirovich

EXPERIENCE OF INVESTIGATION OF THE CONTROL OF THE MODERN YOUTH (ON THE EXAMPLE OF FIRST STUDENTS OF THE HIGHER SCHOOL)

Abstract. The article substantiates the significance of the study of the youth's sense of justice for the development of society in the context of the values and needs of the developing personality. Questions of influence on the young people's sense of justice of moral principles, mass culture, social activity and political forces are considered. Noted the importance of the emotional sphere of the personality for the development of legal awareness and legal special emotions that are the basis of justice. The purpose of the work is to study the sense of justice of first-year students of the directions «Jurisprudence» and «Management». The methodology of the study is determined by L. Kolberg's campaigns to the moral and moral development of the individual, O. A. Gulevich to the study of the sense of justice of the individual. The main achievements presented in the article: a qualitative analysis of the empirical data of the study of the legal consciousness of first-year students of the directions «Jurisprudence» and «Management», including in terms of differences in results based on gender.

Keywords: sense of justice, values, morality, personality development, students.

Представления о перспективах развития общества связаны с поколениями новых людей, находящихся в детском и юношеском возрасте. Особенности нового поколения обусловлены характером их ценностей и потребностей, которые в настоящее время находятся на стадии развития и становления и лишь затем могут образовывать правосознание, как инструмент отношения к жизни и закону. Во многом становление ценностей зависит и от предшествующих поколений.

Во-первых, ценности проявляются через формирование нравственных начал человека, как представлений о том «что такое «хорошо» и что такое «плохо», это происходит рано. Родители, семья в первую очередь, формируют эти представления.

Во-вторых, современная молодёжь в наибольшей степени подвержена влиянию массовой культуры, именно она является основой формирования молодого поколения и его правосознания. К. Хорни акцентирует внимание на вклад ценностей и установок массовой культуры, которые носят патологический характер, в формирование невротической личности нашего времени [11; 12].

Ценности и потребности, которые транслирует массовая культура, становятся азой социальных установок личности, которые реализуются в содержании его правосознания.

В-третьих – правовой нигилизм, который, по мнению исследователей, препятствует развитию правосознания человека, в определенной мере подменяет морально-нравственную и правовую основу принятия решений человеком, ориентируя его на субъективные установки [2; 10; 13].

Наконец, в-четвертых – в условиях невовлеченности в социальные процессы молодого поколения, молодёжь, как активная часть общества находит формализованные и неформальные пути социальной самореализации. При этом важно иметь ввиду, что в ситуации политического многообразия технологий управляемого хаоса, в качестве первой составной части своих планов, их авторы предусматривают подготовку молодежных сил быстрого реагирования, которая обладает активностью, в то время как её правосознание обладает неустойчивостью [6]. В ситуациях государственных переворотов и цветных революций это планируется и реализуется как важный этап технологии.

Е. А. Евстафеевой в её работе правосознание представлено как: «интегральный показатель личностной зрелости человека. Развитое правосознание несовместимо с беспомощной позицией социального инфантилизма и иждивенчества» [4, с. 139]. В качестве ведущей дихотомии в развитии личности, определяющей проблему правосознания, она рассматривает субъектность личностный инфантилизм [4].

Ю. А. Кутыгин считает, что правовое воспитание выступает составным компонентом идеологической функции государства. Он пишет: «По мере развития и совершенствования государственности происходит поиск иных средств и форм идеологической обработки психологического сознания людей; все больше обособливается и специализируется правовое воспитание как самостоятельный вид деятельности государства, его органов и их служащих, а также органов местного самоуправления и всего общества в целом» [5, с. 125]

О. А. Гулевич выделяет категорию объекта относительно представления о справедливости. «Я или окружающие люди?» Это разделение связано с серьезностью и характером последствий. Вера в справедливость мира по отношению к себе повышает психологическое благополучие человека, увеличивает его самоэффективность и уменьшает склонность к делинквентному поведению [3].

В. Г. Стуканов, раскрывает сущность индивидуального правосознания, как «позицию личности по отношению к преступному и правомерному способам удовлетворения потребностей, отношения личности к субъектам правомерного и преступного поведения, индивидуальные представления о такого рода позициях других людей в обществе, представления о состоянии правопорядка, возможностях правомерного удовлетворения потребностей» [10, с. 34].

Образование современного типа реализует цель когнитивного развития, в том числе с помощью компьютерных технологий. Способности к эмоциональному самовыражению не ставятся в качестве цели и ценности, – все это лишает молодое поколение умения осознавать свои чувства, трудно быть чест-

ным в их осознании. Значимость эмоциональной сферы личности для развития правосознания и особые правовые эмоции, которые лежат в основе правосознания отмечает Л. И. Петражицкий [8].

На наш взгляд, в результате отрицания и непонимания своей эмоциональной жизни – истинное представление, которое дается человеку о событиях посредством эмоций, под влиянием механизмов проекции и других психологических защит не может «пробиться» к рефлексивной правде, останавливаясь в восприятии ситуации на психозащитном самообмане, который разрешает противоправное поведение человеку.

Предметом эмпирического изучения правосознания, по мнению В. Г. Стуканова, должны выступать отношение к закону, к правовому поведению людей [10]. Опыт обучения дисциплинам «Этика госслужбы и госслужащего», «Профессиональная этика», а также иные факты образовательного процесса, говорят об активном осуждении молодежью коррупции в стране. Молодые люди, в ходе образовательного процесса, выступая в дискуссиях транслировали следующие заключения: а) минимизировать коррупцию без изменения системы возможно лишь при условии, когда находящиеся на своих постах чиновники будут обладать достаточным уровнем правосознания; 2) важной задачей является не только обучение госслужащих, но и воспитание у них патриотизма и высокого уровня правового сознания; 3) «новые люди» во власти (наша молодёжь) будут обладать более высоким уровнем приоритетов нематериальных ценностей по сравнению с людьми, которых они заменят и другие. Несформированность правосознания и правовой культуры есть следствие институционального кризиса российского общества, находящегося на стадии перехода [10; 13].

Объектом настоящего исследования стало правосознание, как психологический феномен. Предметом – правосознание первокурсников направлений «Менеджмент» и «Юриспруденция». В ходе подготовки по указанным направлениям, в качестве образовательных задач выступают задачи развития компетенций, актуализирующих ценностные ориентации, развития правосознания, саморазвития и формирование компетенций, связанных с противодействием коррупции. В числе таких компетенций, следующие: осознание социальной значимости будущей профессии, достаточный уровень профессионального правосознания; способность добросовестно исполнять профессиональные обязанности; способность эффективно осуществлять правовое воспитание и другие [9].

Возрастные особенности периода юношества связаны с формированием отношений настоящей дружбы, любви и собственной картины мира. В этот период у юношей и девушек формируются представления о своём пути в жизни, и планы на жизнь, происходит осмысление вопросов справедливости, прав, обязанностей, закона, осознание своих и чужих прав [1; 2; 7; 13].

В качестве теоретического основания исследования послужила теория морально-нравственного развития Л. Колберга. Он выделил три уровня и шесть стадий его развития. Наиболее низкий уровень – доконвенциональный: личность, при определении «моральности» поступка исходит из того, насколько

он удовлетворяет его собственные потребности. Второй уровень – конвенциональный. Человек понимает необходимость выполнения ряда правил для сохранения целостности общества. Самый высокий уровень морального развития – постконвенциональный. Основной принцип здесь проявляется в том, что молодой человек руководствуется моральными стандартами, которые можно определить, как безличные [15]. Эти принципы были положены в основу методологии исследования, в качестве теоретико-методического основания использован подход к диагностике правосознания с помощью проективных ситуаций О. А. Гулевич [2]. Проективные ситуации предлагают описание события, предложение его окончания, оценку его участников или ответ на другие поставленные вопросы.

Нами применялись пять проективных ситуаций, две, из которых взяты из числа предложенных О. А. Гулевич, остальные созданы по аналогии самостоятельно в исследовательских целях, они включали в себя описание событий, для каждого из которых необходимо было предложить окончание, сделать вывод, предложить свое суждение об участниках, ответить на другие поставленные вопросы [2, с. 5].

В качестве испытуемых выступили студенты 1 курса вуза (направление подготовки «Юриспруденция» и «Менеджмент»). Возраст респондентов: 17–19 лет. Ниже представлены данные о возрастной Дифференциации испытуемых производилась по признакам: возраст (табл. 1) и пол (табл. 2).

Таблица 1

Распределение групп испытуемых по возрасту.

Возраст	Направление подготовки	
	Юриспруденция	Менеджмент
17	1	–
18	18	24
19	1	–

Таблица 2.

Распределение групп испытуемых по полу

Пол	Направление подготовки	
	Юриспруденция	Менеджмент
Мужской	10	4
Женский	10	20

Рассмотрим результаты разрешения каждой из проективных ситуаций. Мы представили типы разрешения ситуаций через категории соответствия закону («по закону») и морали («по морали»), под первой категорией подразумевались, прежде всего, конвенциональный и постконвенциональный уровни правосознания.

Результаты, представленные в таблицах 3–7, позволяют качественно и количественно оценить уровень правосознания испытуемых по каждой из групп по двум признакам: направление подготовки и пол.

Таблица 3.

Типы разрешения ситуаций разными группами молодёжи в ситуации №1 «Ссора»

Направление подготовки	Пол	Выбор респондентов в предложенных ситуациях				
		Продолжить «по закону»	Прекратить «по закону»	Продолжить «по морали»	Прекратить «по морали»	Воздержались
Юриспруденция	м	2	5	1	1	1
	ж	0	8	0	1	1
Менеджмент	м	2	1	0	1	0
	ж	2	8	6	4	0

Таблица 4.

Типы разрешения ситуаций разными группами молодёжи в ситуации №2 «Петр и друзья»

Направление подготовки	Пол	Выбор респондентов в предложенных ситуациях				
		Активное вмешательство	Сообщить в полицию	Моральное осуждение	Принятие позиции Петра	Воздержались
Юриспруденция	м	6	0	3	0	1
	ж	1	3	2	4	0
Менеджмент	м	3	0	1	0	0
	ж	8	5	4	2	1

Таблица 5.

Типы разрешения ситуаций разными группами молодёжи в ситуации №3 «Беременная сотрудница»

Направление подготовки	Пол	Выбор респондентов в предложенных ситуациях			
		«Эффективность превыше всего»	Моральное осуждение	Законное осуждение	Воздержались
Юриспруденция	м	1	4	3	2
	ж	0	4	6	0
Менеджмент	м	2	0	2	0
	ж	2	12	6	0

Таблица 6.

Типы разрешения ситуаций разными группами молодёжи в ситуации №4 «Алименты»

Направление подготовки	Пол	Выбор респондентов в предложенных ситуациях				
		Законно, осуждаемо	Законно, приемлемо	Незаконно	Моральное осуждение	Воздержались
Юриспруденция	м	7	2	0	0	1
	ж	7	0	0	3	0
Менеджмент	м	2	2	0	0	0
	ж	15	3	0	2	0

Таблица 7.

Типы разрешения ситуаций разными группами молодёжи в ситуации №5 «Больной сын»

Направление подготовки	Пол	Выбор респондентов в предложенных ситуациях				
		Осуждение «по закону»	Осуждение «по морали»	Незаконно, сочувствие	Приемлемо	Воздержались
Юриспруденция	м	2	0	7	0	1
	ж	3	0	3	4	0
Менеджмент	м	2	0	2	0	0
	ж	3	3	4	9	1

Обсуждение результатов. (Ситуация 1) Как среди менеджеров, так и среди юристов, подавляющее большинство ответов опирается на установку о преобладании законности. Преимущественным оказалось решение о прекращении дела. Однако, почти половина из студентов-менеджеров (11 чел.) руководствовались моральной стороной вопроса, то есть собственным представлением о справедливости. Надо заметить, что 10 человек из них – девушки. Несмотря на то, что девушки-менеджеры составляют 83 % своей учебной группы, тем не менее, преобладание девушек всё равно будет очевидным в тех или иных результатах, в сравнении с юристами. Одна из девушек-юристов руководствовалась категорией «по морали», которая отражает включённость категорий морали и собственного понимания ситуации справедливости в контекст правосознания и разрешения ситуации.

(Ситуация 2) Среди студентов намного больше представителей мужского пола, которые бы вмешались в описанную ситуацию и предотвратили бы преступление, среди них: юристы – 6 из 10, менеджеры – 3 из 4. При этом одна девушка-юрист рассуждала аналогично, в то время как среди менеджеров таких 8 человек. Большинство из девушек обеих групп предпочитают ограничиться моральным осуждением или позвонить в полицию. Можно предположить, что девушки из числа испытуемых ставят дружбу выше справедливости и закона.

(Ситуация 3) Почти все студенты осуждают действия работодателя по разным причинам. И если среди юристов действия осуждаются большинством по

закону, то среди менеджеров большинство руководствуется моралью. Однако существенно большее число студентов-менеджеров поддерживают максимализацию эффективности производства, чем студенты-юристы (у юристов такой ответ только у одного человека). Особых различий в выборе ответов в зависимости от пола не оказалось.

(Ситуация 4) Группы студентов впервые достигли абсолютного большинства в выборе позиций, которые осуждают данный поступок, несмотря на его законность (31 из 44 студентов). Тем не менее, доля испытуемых, считающих приемлемость использования такого юридического казуса, на 10% выше у менеджеров, нежели у юристов. Морально осуждают такую ситуацию только девушки. Никто из студентов не решил, что такой поступок может быть незаконным.

(Ситуация 5) Большинство студентов всё-таки признают действия помощника незаконными, причём большая часть этих студентов проявляют сочувствие, что говорит о неготовности решать такие вопросы, в чем, впрочем, никого нельзя винить. Удивительно, но вариант «Приемлемо» не является последним по популярности. Такой вариант выбрали только девушки – вероятно, сработал материнский инстинкт. Все испытуемые мужского пола, кроме одного воздержавшегося, утверждают, что действия незаконны. Нашлись и те, кто рассматривает осуждение с моральной точки зрения – это менеджеры-девушки. Они опираются в своих выводах на то, что такая попытка спасения грозит другим людям неблагоприятными последствиями. Вполне вероятно, что это самый оптимальный ответ на данный вопрос.

Выводы. Результаты исследования показали, что среди студентов юридического факультета уровень правосознания несколько выше, чем у менеджеров. Безусловно, на это влияет определенный уровень профессионализации, поскольку большинство ситуаций они рассматривают как профессиональные задачи. При сравнении путей разрешения ситуаций по признаку пола было выявлено, уровень правосознания у мужчин выше, нежели у женщин, так как большинство девушек обычно руководствовались моральной стороной вопроса и собственной причастностью к ситуации.

Полученные результаты соответствуют подходу К. Гиллиган, которая позиционирует различие между правосознанием мужчин и женщин, цель морального развития женщин – умение совмещать принятие ответственности за других людей и собственные потребности [14].

Список литературы

1. Будыкин С. В., Жигачев А. С. Взаимосвязь изучения правовых дисциплин с уровнем правосознания (на примере студентов, изучающих правовые дисциплины) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2014. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n1/68299.shtml> (дата обращения: 19.11.2017).
2. Гулевич О. А., Голынчик Е. О. Правосознание и правовая социализация. Аналитический обзор. М.: Междунар. об-во им. Л. С. Выготского, 2003. 270 с.
3. Гулевич О. А. Социальная психология справедливости. М.: Ин-т психологии РАН, 2011. 284 с.

4. *Евстафеева Е. А.* Личностные детерминанты деформации правосознания сотрудников уголовно-исполнительной системы (теоретический анализ) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 2(18). С. 137–141.
5. *Кутыгин Ю. А.* Сущность и содержание непрерывного правового образования в России // Вестник Удмуртского университета. 2016. Т. 26, вып. 4. С. 124–129.
6. *Лепский В. Е.* Технологии управления в информационных войнах (от классики к постнеклассике). М.: Когито-Центр, 2016. 160 с.
7. *Пастушеня А. Н., Урбанович А. А.* Юридическая психология. Минск: Академия МВД, 2015. 203 с.
8. *Петражицкий Л. И.* Теория права и государства в связи с теорией нравственности. СПб.: Екатеринбургское печатное дело, 1909–1910. Т. 1. 318 с.
9. *Приказ Минобрнауки России №1511 от 01.12.2016 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)»* [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420386109> (дата обращения: 10.11.2017).
10. *Стуканов В. Г.* Теоретико-методологические вопросы изучения правосознания // Инновационные образовательные технологии. 2013. № 1 (33). С. 30–34.
11. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты. М.: Канон+РООИ; Реабилитация, 2014. 256 с.
12. *Шамишкова Е. О., Шамишкова О. А.* Социальные сети как механизм нарциссизации общества // Человек в эпоху перемен. Вызовы настоящего, построение будущего: материалы IV Съезда психотерапевтов, психиатров, психологов и консультантов Сибирского федерального округа. 2015. С. 245–251.
13. *Шереги Ф. Э.* Социология девиации. Прикладные исследования. М.: Изд-во центра социального прогнозирования, 2004. 344 с.
14. *Gilligan C.* *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.
15. *Kohlberg L.* *The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment* // *Journal of Philosophy (The Journal of Philosophy)*. 1973. Vol. 70, № 18, 70 (18). P. 630–646.

Раздел II. ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

УДК 159.9+004

Бакшутова Екатерина Валерьевна

ГЕЙМЕР КАК ГЕРОЙ ВРЕМЕНИ И НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена потребностью в изучении психологической спецификации личностной виртуализации, что собственно и вызывает исследовательский интерес психолога. Однако есть более широкий аспект, хотя и прикладной – прогнозирование последствий для всего общества, его информационной безопасности в условиях растущего числа людей, увлеченных Интернетом, опосредованной коммуникацией и даже «одиночеством в Сети». Видеоигры вызывают интерес исследователей в различных научных сферах. Возможно ли междисциплинарное исследование психологии игроков? Цель статьи – анализ идей различных дисциплинарных подходов к изучению видеоигр и субъектов игр.

Ключевые слова: виртуальная реальность, Game Studies, классификация видеоигр, психология геймеров, типологии игроков, комплексные исследования.

Bakshutova Ekaterina Valerievna

GAYMER AS A HERO OF TIME AND SCIENTIFIC RESEARCH

Abstract. The urgency of our work is conditioned by the need to study the psychological specification of personal virtualization – this is actually the research interest of the psychologist. But there is also an aspect wider, though more applied – predicting the consequences of virtual gaming, the growing number of people involved in the Internet, mediated by communication and even «loneliness on the Web», for the whole society, its information security. Video games are of interest to researchers in various scientific fields. Is it possible for an interdisciplinary study of the psychology of the players? The purpose of the article is to analyze the ideas of various disciplinary approaches to the study of video games and game subjects.

Keywords: virtual reality, Game Studies, classification of video games, psychology of gamers, typology of players, comprehensive research.

Бакшутова Екатерина Валерьевна – зав. кафедрой психологии и педагогики, доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», bakshutka@gmail.com, г. Самара (Россия).

Bakshutova Ekaterina Valerievna – Head of the Department of Psychology and Pedagogics, professor, Doctor of Sciences (Philosophy), Associate professor, Samara State Technical University, bakshutka@gmail.com, Samara (Russia).

Виртуализация личной и социальной активности связана не только с играми, но с большим уже количеством удобных для жизни технологий вплоть до отслеживания дорожных «пробок». Быть одновременно в нескольких местах, иметь доступ к продуктам, вещам, музеям, концертным залам, «сотворению мира», оставаясь на одном месте – великий соблазн, притягивающий все больше людей. Согласимся с Э. Кастронова, утверждающим, что очень скоро «все большее количество людей будет проводить много времени в компьютерных играх. Остальные будут рассматривать это как уход от нашей реальности. Наша реальность изменится» [14, с. 7]. Учитывая неравновесное соотношение количества людей, играющих в онлайн-игры, и еще свободных от них, мы имеем возможность наблюдать за социально-психологическим феноменом геймерства пока еще извне, с позиции классического субъекта исследования. У нас пока еще нет научного инструментария помимо привычных диагностических методик для изучения новой реальности. Изучение видеоигр в отечественной психологии началось относительно недавно. Первые исследования появились вначале 2000-х гг. и большинство из них посвящено изучению влиянию видеоигр на психику детей и подростков. Как отмечают Ю. М. Кузнецова и Н. В. Чудова, «первая проблема психологических исследований Интернета связана с существованием в психологии двух стратегий в организации исследовательской практики – в основе первого лежит объектный подход, а в основе второго – принцип субъектности. Первый предполагает формирование экспериментальной и контрольной групп через отнесение к группе на основе объективных характеристик испытуемых, второй – формирование группы на основе их самокатегоризации» [15, с. 18].

Видеоигры объединяют и технические параметры и человеческое измерение субъекта – игрока. По этой причине в настоящей работе мы пробуем соединить идеи, сформировавшиеся в двух направлениях: в собственно гуманитарных исследованиях (game studies), философских и культурологических, описывающие видеоигры (А. Ветушинский, А. А. Деникин, М. В. Каманкина, Е. Соколов, А. Шевченко и др.), работах Лаборатории исследований компьютерных игр Центра медиафилософии СПбГУ, Московского центра исследований видеоигр, группы Game Studies в РГГУ. Отметим, что философией видеоигр занимаются не только «профессиональные» философы, но и разработчики игр (Я. Богост, Й. Юул). Также мы опираемся на материалы исследований в области изучения геймерской психологии (А. А. Аветисова, Р. С. Апенюк, Л. Н. Бабанин, Т. В. Барлас, С. А. Белозеров, Н. В. Богачева, П. И. Браславский, А. Е. Войскунский, А. П. Головина, К. В. Гранина, В. В. Колпачников, О. В. Смыслова, Ш. Олсон, Л. Катнер, Д. Бек, М. Уэйд и др.), где рассматриваются психологические особенности людей, играющих в видеоигры, влияние на психику. Однако сам А. Е. Войскунский отмечает, что «на настоящий момент по сравнению с социологией, этнографией, исследованиями коммуникативных процессов, вклад психологии относительно невелик; лишь малая доля таких работ выполнена отечественными психологами, а интерес, вызываемый у них перспективными темами и направлениями, связанными с Интернетом, “прикорбно невелик”» [Цит. по: 15, с. 28].

В обществе довольно много стереотипов, связанных с негативными представлениями о влиянии Интернета в целом и видеоигр в частности на психику

человека, особенно ребенка – формирование зависимости, бегство от реальности, усиление агрессии, двигательная дефицитарность. Так ли это в действительности? Анализируя исследования видеоигр, мы можем выделить несколько направлений: философско-культурологические концепции игры как особого культурно-исторического феномена; поиск онтологических оснований анализа видеоигр в современных гуманитарных исследованиях; анализ видеоигр с точки зрения геймдизайна, жанров, форм и механик; психология игры и игровой деятельности.

Философско-культурологические концепции игры как особого культурно-исторического феномена. В разные периоды движения теоретической мысли, начиная с Античности, возникло большое разнообразие концепций игры. Здесь мы видим, что игра служит инструментом получения знаний, воспитания детей, приобщения их к обществу, коллективизму. Игра – это условная модель окружающего нас мира. Игра и культура тесно связаны между собой, поэтому игра – это часть эстетической деятельности человека. Неспроста многие исследователи считали игру присущей только высшим животным, а именно человеку, ведь если игра – это конструкт реальности, модель, то человек не теряет грани между реальным и условным миром. Поэтому игра представляет собой важный элемент любой системы общества, где отношение к ней является показателем культурного развития сообщества, а также социальных ориентаций [1; 4; 7; 11; 12; 16].

Наибольшее значение в теории игры принадлежит работе Й. Хейзинги «*Homo Ludens*», «Человек играющий». В своей концепции философ называет игру культурно-исторической универсалией, т.к. считает, что именно благодаря игре сложились формы архаической культуры. Автор утверждает: «Культ разворачивался в священной игре. Поэзия родилась в игре и стала жить благодаря игровым формам. Музыка и танец были сплошь игрой. Мудрость и состязание находили свое выражение в освященных состязаниях...» [18, с. 3]. Й. Хейзинга определяет игру как некую заданную величину, которая предшествует самой культуре, сопровождает и пронизывает ее источники. По его мнению, в культуре с помощью игры зарождаются право и порядок, коммуникации, предпринимательство, ремесло, наука, поэзия и др. – все это ведет свое начало из феномена игры.

Феномену игры уделял большое внимание в своем научном творчестве и философ Р. Кайуа. По его мнению, для процесса игры характерны два ключевых момента: момент стихии игры, ее процессуальность, то есть план *paidia*, игра вообще, забава, шалость, и момент управления игрой, контролирующей стихию игры (план *ludus*). Этот контроль представляет собой своеобразное редактирование игры, осуществляемое игроками путем создания игровых правил. Все три элемента образуют, так называемое, пространство технологии игры, завершающееся планом игровой предзаданности (зачем играем? чего мы хотим в игре?) [13].

Также Р. Кайуа предлагает собственную классификацию игр, включающую четыре типа игр, каждая из которых имеет собственную локализацию: первый тип локализован определенной спортивной площадкой, второй – игральным

столом, третий – соответствующей сценой, а для четвертого типа такой локализацией становится собственная жизнь игрока.

Современные гуманитарные исследования – Game Studies. Популяризатор Game Studies А. Ветушинский, анализируя исследования видеоигр в гуманитаристике, пишет, что их начало датируется 2001 г., временем выхода первого номера международного рецензируемого интернет-журнала с одноименным названием – Game Studies [6, с. 42]. С этого же времени различные научные дисциплины начали конкурировать в борьбе за право на «главные слова» по поводу видеоигр. Сейчас уже всем исследователям ясно, что только междисциплинарный подход, объединение исследователей разных направлений сможет создать наиболее полную и точную картину изучаемого предмета. Но в 2001 г. спор исследователей начался в виде оппозиции «людология vs нарратология». Первый термин как раз восходит к работам философов Й. Хейзинги и Р. Кайуа. Основной тезис людологов состоит в следующем: можно сколько угодно говорить о нарративе в видеоиграх, но не нарратив делает видеоигру видеоигрой. состоит в следующем: можно сколько угодно говорить о нарративе в видеоиграх, но не нарратив делает видеоигру видеоигрой» [6, с. 42–43]. Нарратология же рассматривает игру как текст или кибертекст. Юул Й. пишет: «Есть как минимум три распространенных аргумента: 1) нарративы используются везде; 2) в большинстве игр есть нарративные введения и предыстории; 3) у игр есть некоторые общие черты с нарративами» [19, с. 62]. Справедливости ради заметим, что здесь же он рассматривает три важных аргумента в пользу ненарративного описания игр: 1) игры не являются частью нарративной медиаэкологии, сформированной кино, литературой и театром; 2) время в играх функционирует иначе, чем в нарративах; 3) отношение между читателем/зрителем и миром истории отличается от отношения между игроком и игровым миром [19, с. 62]. Таким образом, есть нечто общее между играми и историями, но они не переводятся полностью друг в друга (как, например, книги и фильмы); видеоигры совершенно иначе «обращаются» со временем, время игрока – не равно времени игры; отсюда следует, что «отношения между читателем и историей, и игроком, и игрой совершенно различны – игрок обитает в сумеречной зоне, где он(а) является одновременно эмпирическим субъектом вне игры и в то же время принимает на себя роль внутри игры» [19, с. 76].

А. А. Деникин критикует работы отечественных авторов, которые пытаются применять традиционную академическую гуманитарную методологию к анализу видеоигр, которые вполне еще адекватны для изучения других феноменов медиакультуры – в частности, кинематографа и гипертекста. Он пишет: «когда мы читаем роман, мы осознаем новые смыслы, интерпретируя текст. Когда же геймер играет в видеоигру, он создает новые «тексты», трансформируя виртуальный мир и объекты на экране. Поэтому вовсе не катарсис делает игры серий «The Elder Scrolls» (1994-2012) или «Grand Theft Auto» (1997-2013) такими привлекательными для игроков, а возможность для геймера выйти за пределы предзаданного сюжета и исследовать виртуальные миры по-своему. В литературе и кинематографе автор, сценарист или режиссер определяют тот опыт, который может испытать зритель; в играх геймер конструирует свой собственный опыт, который совершенно не обязательно связан с повествованием» [9]. Далее культу-

ролог отмечает, что «смыслы видеоигр ситуативны и социально обусловлены. Они генерируются в результате социальных взаимодействий игроков и не предзаданы игровыми программами, правилами, игровой формой, сюжетом, выразительными средствами или техническими устройствами самими по себе. Смыслы игр складываются в процессе активной творческой переработки и исследования игрового контента группами игроков, рецензентов, критиков, фанатов» [9].

Важно, на наш взгляд то, что все исследователи отмечают, что исследования видеоигр соединяют теорию и практику, собственно геймерство. Исследователи, с работами которых мы познакомились, представляют философию игр, одновременно оперируют понятиями, названиями и схемами протоколов, платформ, технических устройств. Очевидно, что Game Studies требуют новых исследовательских подходов.

Исследования видеоигр на основе игровых характеристик. Видеоигры – программное обеспечение, работающие на специальном оборудовании (персональном компьютере, игровой консоли, мобильных устройствах, игровых автоматах) и организующие игровой процесс (геймплей). Компьютерные игры могут быть самых разных направлений. В большинстве источников основным критерием классификации игр по типу является жанр. Это наиболее часто встречающаяся классификация, мы только назовем жанры: шутер-стрелялка от первого лица (вид глазами героя); ролевые игры (RPG англ. role-playing-game); аркады (платформеры); стратегии; симуляторы; квесты (adventure); терапевтические игры.

Разные цели и разные интересы движут людьми при выборе жанра или платформы для игры. Выявив закономерность между выбором игры/платформы/жанра и психологическим профилем игрока, можно будет не только облегчить задачу разработчикам игр, но и предоставить помощь разработчику для более точного создания игры для целевой аудитории, привлечь его игре, или же, наоборот, обезопасить игрока от негативного влияния игр.

Существует и несколько разных типологий игроков. Например: любители сложных игр; любители казуальных игр; любители «простых» игр, или же «домохозяйки». Десятилетия назад Р.А. Бартл написал одну из первых многопользовательских игр – MUD (Multi-User Dungeon), по имени которой теперь называют целый жанр. Фактически это прародитель всех современных ММО. То, на что опирается Бартл, – это программный код игры, распечатанный для защиты научной работы.

Что же такое Multi-User Dungeon? На русский язык это чаще всего переводят как «многопользовательские миры» (МПМ). Игру на любой платформе можно назвать многопользовательским миром, если она удовлетворяет трем главным критериям: она должна быть бесконечной, такую игру нельзя «пройти»; в ней участвует очень много активных игроков: тысячи, десятки тысяч; игроки имеют возможность самостоятельно создавать игровой контент.

То, что мы сегодня подразумеваем под современными ММО, можно с натяжкой назвать МПМ. Они полностью удовлетворяют первым двум условиям, но лишь частично подходят под последнее: создание контента игроками. К классическим МПМ можно отнести Ultima Online, RuneScape и даже попу-

лярный ныне Minecraft. В современных ММО – Warcraft, Lineage, PerfectWorld, ArcheAge, Skyforge, – игроки не могут создавать мир сами или ограничены в этом процессе.

Пытаясь понять мотивацию игроков, Р.А. Бартл выделил две шкалы: «действие – взаимодействие» и «игроки – мир». Место их пересечения он назвал плоскостью интересов. Одни игроки ищут в массовых играх возможность взаимодействия с другими игроками. Вторые хотят действовать лично, отбирая блага у мира или участников игры. Третьих привлекает сама игровая вселенная: открывающиеся в ней возможности, окружение, предметы, механика и т. д. Кому-то интересно внутриигровое общение в чате, а сам игровой процесс вторичен. На основании этих наблюдений Р. А. Бартл выделил следующие психотипы, или группы игроков: Накопители (Achievers) или Карьеристы. Для них важно накопление мощи, денег, крутых артефактов – любых игровых благ и ресурсов; Киллеры (Killers), чья главная мотивация – превосходство над другими игроками, доминирование, властвование; Исследователи (Explorers), изучающие игровой мир и раскрывающие его тайны. Они не гонятся за активными действиями и сражениями; Социальщики (Socializes) или Тусовщики.

Таким образом, уже техническое устройство игры предполагает ориентацию на индивидуальные различия игроков, делающих выбор геймплея в соответствии с собственными предпочтениями, установками, интересами и ценностями.

Существует и вполне самостоятельный термин «психология компьютерных игр» [5; 8]. В. Гудимов отмечает: «Происходит некое “одушевление” КИ, приписывание им свойств, которые сами по себе “плохие” или “хорошие”. Благодаря этим качествам КИ, якобы и производят “плохое” / “хорошее” воздействие на игрока. Такая установка создает иллюзию контроля событий и определяет дальнейшие действия: “плохие” КИ нужно ограничить, “хорошие” – разрешить. За “бортом” рассуждений подобного плана остается психика игрока и главный объект потенциальных исследований: взаимодействие человека с игрой» [8]. Несмотря на название и статьи, и книги «Психология компьютерных игр...», оба автора все же анализируют не психологию игр как самостоятельных субъектов деятельности, а игровую реальность, представляющую именно взаимодействие человека с игрой. На этом мы подробнее остановимся ниже.

Проблематика геймерства в психологической литературе. Геймеры – люди, играющие в видеоигры. Рассмотрим «плохое» и «хорошее» воздействие» игр на игрока.

Долгое время большинство психологических исследований фокусировались на негативном влиянии компьютерных игр. Прежде всего, это проблема зависимости. Так, профессор психологии Колледжа свободных искусств и наук Д. А. Джинтейл установил, что из 10 увлекающихся компьютерными играми один является кибернетическим лудоманом [20, с. 56].

Ф. Зимбардо и Н. Коломбе объединяют в силе вредоносного воздействия такие увлечения современных мужчин, как компьютерные игры и порнографию. Они пишут: «Злоупотребление даже одной из этих «приманок» способно привести к серьезным жизненным проблемам, а уж сочетание того и другого представляет собой ядовитую смесь, которая все больше отдаляет человека от реаль-

ных дел, превращая его в социофоба, не способного ни с кем общаться, особенно с противоположным полом. Порно и компьютерные игры действительно вызывают зависимость, и она имеет свои специфические черты. Алкоголь, наркотики и азартные игры вызывают тягу к тем же самым алкоголю, наркотикам, азартным играм. Но в случае порно и компьютерных игр хочется вроде того же самого, но одновременно чего-то другого, новенького – иначе человек не способен испытать кайф. Главный враг тут – потребность в постоянной стимуляции, и эту потребность мы решили назвать зависимостью от возбуждения. Чтобы испытать возбуждение во всей его полноте, человеку требуются новые образы, новый материал, так как пребывание в одном и том же визуальном ландшафте очень быстро приедается. Ключевым фактором тут является обновление визуального опыта. Обе индустрии нацелены на разнообразие, и только сам человек может нащупать здоровый баланс между потреблением такой продукции и проживанием своей собственной жизни, предпочтительно конструктивной и творческой, а не потребительской» [10, с. 12].

И. В. Бурлаков выявил следующее негативное последствие в компьютерные игры: «Погружаясь в мир игры, человек перестраивает свое зрительное восприятие. Чтобы выиграть, он должен издали обнаруживать опасность. В “Unreal” почти все, что движется, несет угрозу, поэтому для опытного игрока достаточно едва заметного движения в зрительном поле, чтобы все его внимание мгновенно сосредоточилось на нем. Чтобы убедиться в этом, достаточно после игры попробовать посмотреть программу новостей по телевизору в темной комнате с лакированным полом или мебелью. Целые фразы диктора будут пропущены, потому что внимание постоянно будет непроизвольно переключаться на блики от экрана» [5, с. 46].

В тоже время существуют статьи, освещающие положительные стороны компьютерных игр. А. Е. Войскунский с коллегами, ссылаясь на аналитическую работу С. А. Шапкина (1999) констатируют, что «вероятность негативного развития личности под влиянием увлечения компьютерными играми следует считать сильно завышенной, а если негативный эффект и выражен, то чаще всего в слабой степени. Так, согласно наблюдениям, увлечение детей школьного возраста компьютерными играми изменяет имеющиеся у них предпочтения способов проведения досуга лишь на несколько недель, после чего дети возвращаются к привычным занятиям и прежним увлечениям. Имеются также определенные основания утверждать, что интерес к играм чаще всего амбивалентен относительно задач психического развития, а то и способствует позитивному направлению развития [2].

Измеряя ряд факторов, оксфордские исследователи изучали: степень вовлеченности в компьютерные игры, степень просоциальности поведения, удовлетворение жизнью, экстернализация/интернализация проблем, социальная адаптация. Их результаты показали, что положительные и отрицательные эффекты зависят от времени проведенной за игрой. Испытуемые, тратившие не более 1 часа в день на игру, показали лучшие результаты по шкалам «жизненная удовлетворенность» и «социальная адаптация» по сравнению с другими группами. Геймеры, играющие 1,5-3 часа в день, по показателям не отличаются от совсем не играющих. Самые низкие показатели были у респондентов, которые

уделяли играм более 3 часов в день. Полученные данные позволили ученым сделать выводы, что легкая степень увлеченности видеоиграми является оптимальной для получения психологических выгод, а по мере увеличения времени положительный эффект утрачивается [20, с. 70].

Ученые полагают, что видеоигры подходят для формирования инкрементального представления об умственных способностях, их развиваемости. Виртуальный мир всегда награждает своих пользователей за упорство и наказывает за пассивность и не желание развиваться. Американский бихевиорист С. Кендалл установил, что люди гораздо лучше учатся чему-то новому на ошибках. Взаимодействие с виртуальной средой помогает игрокам осознать простую истину: настойчивость перед лицом многочисленных поражений – ключ к успеху [20, с. 70-71].

В этом отношении идеальны игры, в которых уровень сложности подстраивается под игрока. Если пройти первые несколько уровней геймеру не составляет особого труда, то в дальнейшем он обязан быстрее реагировать, а также вдумчивее относиться к поиску решений. Вопреки устоявшемуся мнению, абсолютное большинство подростков не впадают в отчаяние и не испытывают приступов гнева из-за совершенных просчетов. Да, иногда эти негативные эмоции сопровождают игровые сессии, однако, как правило, геймеры относятся к своим ошибкам с оптимизмом. Для них каждый провал означает усвоенный урок, который поможет, наконец, достигнуть поставленной цели [20, с. 71].

Интересен подход В. Гудимова, рассматривающего «эскиз-портрет» игровой реальности одновременно через телесность и фантазии: «Человек, неуспешный социально-физически воспринимает игровую реальность как реальность первого порядка. На фоне примитивного сенсорного опыта игровая реальность заменяет действительность и обогащает сенсорную сферу. Фокус внимания сосредоточен на картинках. Насыщенный видеоряд утилизирует телесную сенсорику, порождая ее эмоциональный суррогат. Игрок получает удовольствие от картинки со звуком. Телесная необратимость исключена, система ценностей мутирует в систему приоритетов: какой видеоряд выбрать, куда щелкнуть кнопкой, чтобы стать героем. Победа – это положительная самооценка, и положительные эмоции. Игра становится средой формирования личностных качеств *homo games*, показателем успешности – рейтинг. Часто игровой реальностью живут подростки, которые не прошли ролевую идентификацию в социальной действительности и нашли свой образ в игре. Такая игра – в первую очередь поединок эмоций и самолюбия» [8]. То есть, чем богаче опыт событий и переживаний реальности, тем меньше вероятность воспринять игру всерьез, более того, игра дает возможность в безопасном пространстве реализовать даже антисоциальные фантазии.

Отметим, что и в культурологических работах предпринимается анализ психологии игроков, в том числе, в связи с телесностью. В частности, А. А. Деникин отмечает, что геймер, в отличие от читателя или зрителя кино – физически активен, т. к. актуализируются те зоны мозга, которые «стреляют», «бегут», «пугаются». И вот тезис, наиболее близкий психологам: «смыслы видеоигр ситуативны и социально обусловлены. Они генерируются в результате социальных взаимодействий игроков и не предзаданы игровыми программами, правилами,

игровой формой, сюжетом, выразительными средствами или техническими устройствами самими по себе. Смыслы игр складываются в процессе активной творческой переработки и исследования игрового контента группами игроков, рецензентов, критиков, фанатов» [9].

Изложенные нами как негативные, так и позитивные интерпретации воздействия компьютерных игр на субъекта игры (он же может быть объектом воздействия той же игры – сенсорного, интеллектуального, эмоционального и др.) – только малая часть исследований (см. также: [3]). Действительно, игры – огромный мир, когнитивная сложность которого вырастает, отчасти дублируя мир реальный, иногда его подменяя. В любом случае, для исследователя важно, что видеоигры из «пугала» превращаются в адекватный исследовательский предмет соразмерно тому, как они приобретают все большее значение в жизни личности и общества.

Список литературы

1. *Аветисова А. А.* Психологические особенности игроков в компьютерные игры // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2011. Т. 8, № 4. С. 35–58.
2. *Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смылова О. В.* Интернет: воздействие на личность [Электронный ресурс]. URL: <http://www.relarn.ru/human/pers.html> (дата обращения: 15.10.2017).
3. *Бакиштова Е. В., Белый Д. А.* Психология онлайн-игр и геймеров как междисциплинарная проблема // Перспективы психологической науки и практики: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 16 июня 2017 г. М.: РГУ, 2017. С. 696–699.
4. *Богост Я.* Бардак в видеоиграх // Логос. 2015. Т. 25, № 1(103). С. 79–99.
5. *Бурлаков И. В.* Homo Gamer: Психология компьютерных игр. М.: Класс, 2000. 144 с.
6. *Ветушинский А.* To Play Game Studies Press the START Button // Логос. 2015. Т. 25, № 1(103). С. 41–60.
7. *Войскунский А. Е.* Киберпсихология в прошлом, настоящем и будущем // Журнал практического психолога. 2010. № 4. С. 7–16.
8. *Гудимов В.* Психология компьютерных игр и фантазии игрока [Электронный ресурс]. URL: <http://medicininform.net/comp/comppsych23.htm> (дата обращения: 15.10.2017).
9. *Деникин А. А.* В защиту видеоигр (от некоторых исследователей) [Электронный ресурс] // Gamestudies.ru: Исследование компьютерных игр. URL: <http://gamestudies.ru/post/1785> (дата обращения: 15.10.2017).
10. *Зимбардо Ф., Коломбе Н.* Мужчина в отрыве. Игры, порно и потеря идентичности. М.: Альпина Паблишер, 2017. 265 с.
11. *Иванов Д. В.* Борьба как концепт власти // Власть. 2007. № 12. С. 60–63.
12. *Иванов Д. В.* Психологическая мысль в России середины XVIII века. А. П. Сумароков // Системная психология и социология. 2015. № 2(14). С. 80–88.
13. *Кайуа Р.* Игры и люди: статьи и эссе по социологии культуры / сост. С. Н. Зенкина. М.: ОГИ, 2007. 304 с.
14. *Кастронова Э.* Бегство в виртуальный мир. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 214 с.

15. Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Психология жителей Интернета. М.: ЛКИ, 2008. 224 с.

16. Лигостаева Н. Д. Анализ феномена игры в философских концепциях // Новые вызовы мировой науки: материалы VI науч.-практ. конф. 27 мая 2017 г. Моррисвилл, США: Morrisville, Lulu Press, 2017.

17. *Психотипы* Бартла и балансировка аудитории [Электронный ресурс]: блог кампании Mail.Ru Group. URL: <https://habrahabr.ru/company/mailru/blog/263839/> (дата обращения: 15.10.2017).

18. Хейзинга Й. Homo Ludens: Статьи по истории культуры / сост. Д. В. Сильвестрова; коммент. Д. Э. Харитоновича. М.: Прогресс Традиция, 1997. 416 с.

19. Юл Й. Рассказывают ли игры истории? Краткая заметка об играх и нарративах // Логос. 2015. Т. 25, № 1(103). С. 61–78.

20. Granic I., Lobel A., and Rutger C.M.E. Engels. The Benefits of Playing Video Games // American Psychologist. 2014. January. P. 66–78.

УДК. 316.34

Большунов Андрей Яковлевич

Тюриков Александр Георгиевич

СИНДРОМ ОСТРОГО ДЕФИЦИТА СОЦИАЛЬНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ КАК СЛЕДСТВИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГОМОГЕНЕЗА В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНА

Аннотация. Статья является введением в исследовательскую программу Международного центра социальной экспертизы и развития департамента социологии Финансового университета при Правительстве РФ¹. Социальная чувствительность интерпретируется в статье как центральный феномен чело-

Большунов Андрей Яковлевич – заместитель по науке и развитию ООО «Дирекция инновационных программ», кандидат психологических наук, andrey.bolshunov.1955@gmail.com, г. Москва (Россия).

Тюриков Александр Георгиевич – директор департамента социологии Финансового университета при Правительстве РФ, доктор социологических наук, профессор, t-ag2013@yandex.ru, г. Москва (Россия).

Bolshunov Andrey Yakovlevich – Cand. of Sciences (Psychology), Deputy on science and development Ltd «Directorate of Innovative Programs», andrey.bolshunov.1955@gmail.com, Moscow (Russia).

Tyurikov Alexander Georgievich – Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Manager of the Department of Sociology of Financial University under the Government of Russian Federation, t-ag2013@yandex.ru, Moscow (Russia).

¹ Статья является концептуальным введением в проектно-исследовательскую программу Международного центра социальной экспертизы и развития департамента социологии Финансового университета при Правительстве РФ. Мы рассчитываем, что публикация поможет нам в поиске партнеров по реализации программы.

веческого общежития, как то, что обеспечивает единство человеческого рода (человечества) в условиях гомогенеза – производства «видов людей» (I. Hacking: making up people, kinds of people). Обсуждается гипотеза, что в эпоху постмодерна производство видов людей осуществляется с такой скоростью и в таком многообразии, что формирование социальной чувствительности в отношении новых видов людей не успевает за гомогенезом. В результате Другие воспринимаются как Чужие, что проявляется в разбалансировке социальных систем, делает невозможным взаимопонимание и консенсус.

Ключевые слова: производство людей, виды людей, социальная система, социальная чувствительность.

Bolshunov Andrey Yakovlevich

Tyurikov Alexander Georgievich

ACUTE DEFICIT SYNDROME OF SOCIAL SENSITIVITY AS A CONSEQUENCE OF THE CHARACTERISTICS OF HOMOGENIZE IN THE POSTMODERN ERA

Abstract. The article is an introduction to the research program conducted by International Centre of social expertise and development based on the Department of sociology of the Financial University under the Government of the Russian Federation. Social sensitivity is interpreted in the article as a central phenomenon of human common life, as something that ensures the unity of the human race (mankind) in terms of homogenesis, a process of creating "kinds of people" (I. Hacking: making up people, kinds of people). The hypothesis discussed in the article is as follows. In the era of post-modern the making up kinds of people is so rapid and excessive that the formation of social sensitivity to new types of people has not keeping pace with homogenesis. As a result, Others are perceived as Aliens, and this fact appears in the imbalance of social systems and makes mutual understanding and consensus impossible.

Keywords: making up people, kinds of people, social sensitivity, social systems.

К вопросу о содержательном наполнении понятия «социальная чувствительность»

Понятие «социальной чувствительности» вводит М.Фуко в «Истории безумия» – истории возникновения такого «вида людей» как «душевнобольные». «Безумие, – пишет М.Фуко, – в XVII в. превратилось в объект социальной чувствительности» [11, с. 154]. «В обществе неожиданно открылось и обозначило свои границы новое пространство ... Речь идет ... о целой совокупности операций, посредством которых на протяжении полутора веков незаметно складывалась та сфера опыта, где безумие обретает самосознание и которой позднее оно безраздельно завладеет» [11, с. 125]. «То, что для нас представляется лишь недифференцированной чувствительностью, для человека классической эпохи было, безусловно, ясно обозначенным восприятием. Именно к этому способу восприятия и следует обратиться, чтобы понять, в какой форме проявлялась

чувствительность к безумию ... Жест, очерчивающий пространство изоляции, превращающий ее в действенное средство изгнания из общества и указующий безумию, где отныне его родина, жест этот при всей своей единообразности и однонаправленности совсем не прост. Благодаря ему образуется некое сложное единство, вбирающее в себя новый тип чувствительности к нищете и к благотворительности, новые формы реакции на экономические проблемы безработицы и незанятости, новую трудовую этику; кроме того, мечту о таком человеческом сообществе, где нравственный долг и гражданский закон сольются воедино» [11, с. 71].

М. Фуко не ограничивал сферу социальной чувствительности историей безумия. Например, он пишет, «когда государство или город принимают на содержание пеструю толпу немощных и неимущих, они тем самым способствуют рождению новой формы чувствительности...», или «на смену старинным формам любви в Западной Европе приходит новый тип социальной чувствительности» [11, с. 73, 112]. Понятие социальной чувствительности пересекается с концепцией Р.Дарендорфа «общества как факта» (факта постольку, поскольку мы имеем с ним дело не умоглядно, а в восприятии и переживании, в наших «встречах с реальностью») [5].

Концептуально и методологически значимым для исследований социальной чувствительности являются представления П. Бурдьё о социальных пространствах: «прежде всего, социология представляет собой социальную топологию», «социальный мир может быть назван и создан различным образом: он может быть практически ощущаем, назван и создан согласно различным принципам видения и деления (например, на основе этнического деления). Когда мы говорим о социальном пространстве, то имеем в виду прежде всего, то, что нельзя объединять любого с любым, невзирая на глубинные различия» [3, с. 15, 19]. В этом контексте мы будем говорить о «социальной лимологии» – границах, очерчивающих пространства свой/другой/чужой, пространства различных «видов людей» – kinds of people, I. Hacking [13; 14; 15].

Феноменология социальной чувствительности

Феноменологически понятие социальной чувствительности близко концепции исторического опыта Ф. Анкерсмита, поскольку здесь также речь идёт о специфической чувствительности. По Ф. Анкерсмиту «местом обитания» исторической чувствительности являются нарративные субстанции (НС) [1]. Вообще, субстанция – это то, что содержит в себе основания всех своих проявлений, основания всего, «что и как» может быть рассказано о событиях, взглядом на которые она является; она «имплицитует» рассказы. Сама НС не описывает события, но выражает их смысл, который может быть развёрнут в рассказы (примеры нарративных субстанций: «русская весна», «ренессанс»). «Социальная чувствительность» выражается в нашей способности чувствовать и понимать Другого, интерпретировать его проявления, поведение. В своём «высшем» проявлении «социальная чувствительность» выражается тезисом «у каждого своя правда» и способностью воспринять эту «правду Другого». В этом смысле М. Унамуно говорит «понять – значит простить», и это прощение посредством понимания «правды Другого» является самой общей предпосылкой согласия (консенсуса) и солидарности видов людей.

Природа и значение феномена социальной чувствительности

Человек – это мир человека, ведь участием в мире человека индивиды делаются людьми. Но поскольку речь идет о различных формах и способах участия, они делаются разными людьми – «видами людей». Эти общественные формы бытия людьми с одной стороны, привели к дифференциации людей, отражающей способы, формы их участия в общем жизненном мире (гомогенез). С другой – к возникновению (связующего эти виды людей) феномена «социальной чувствительности» видов людей по отношению друг к другу и развитию на основе этого феномена социальной системы общества. Общественные отношения разделяют нас на виды людей, социальные отношения возвращают нам единство (солидарность). Социальная система – это совокупность отношений, которыми, несмотря на различия между нами, верифицируется наша человечность. Верификаторами человечности являются, например, дружба, любовь, вообще отношения «коммунитас» (отношения, в которых мы находим друг друга как Я и Ты, а не как роль, должность, статус и т. п.) [10]. Во всех культурах существовали институты коммунитас (см. ниже), не позволяющие забыть, что все мы, несмотря на различия, люди, человеки.

Наша гипотеза состоит в том, что социальная чувствительность – это то, что обеспечивает единство человеческого рода (человечества) в условиях гомогенеза – производства «видов людей» (I. Hacking: making up people, kinds of people), дифференциации людей, отражающей способы и формы их участия в общем жизненном мире людей. Социальная чувствительность – это то, что нас связывает воедино вопреки многообразию. Мы понимаем феномен социальной чувствительности как центральный феномен человеческого общежития.

«Местом пребывания» социальной чувствительности являются отношения типа коммунитас – отношения, в которых люди участвуют как «Я и Ты», т. е. как собственно люди, а не виды [10]. В этих отношениях они находятся как «вообще люди» и взаимно находят себя как люди независимо от того, какому виду людей принадлежат.

Наша гипотеза состоит в том, что в эпоху постмодерн производство видов людей осуществляется с такой скоростью и в такой изобилии, что формирование социальной чувствительности в отношениях видов людей не успевает за гомогенезом. В результате Другие воспринимаются как Чужие, что проявляется в разбалансировке социальных систем, делает невозможным взаимопонимание и консенсус.

Не случайно во второй половине XX века проблематика Другого/Чужого входит в философский дискурс, а затем становится одной из излюбленных тем литературы и кинематографа. В итоге человечество попало в ситуацию, которую мы определяем как социальный синдром «острого дефицита социальной чувствительности» (далее – ОДСЧ). Характерно, что в 60-ых годах XX века люди склонны были думать, что инопланетяне непременно окажутся хотя и, быть может, существенно отличающимися от нас, но «гуманоидами» (повесть Г. Уэллса «Война миров» воспринималась как исключение); сейчас же люди ожидают нашествия «чужих».

Некоторые типичные проявления синдрома острого дефицита социальной чувствительности

В фокусе исследований феномена социальной чувствительности находятся отношения Свой-Другой-Чужой². Границы свой-другой-чужой могут выстраиваться в разной последовательности. Например, в отношении душевнобольных был пройден путь: Чужие (что выразилось в создании институтов отчуждения, изоляции) → Другие → Свои (показательным примером чему является культивируемое сегодня отношение к даунам – «солнечным детям»³). В истории, рассказанной М. Фуко [11], мы имеем дело с новым видом людей. На первом этапе социальная чувствительность выражается в идентификации людей как «чужие» без понимания. Второй этап связан с формированием «понимающей психиатрии» (психоанализ, экзистенциальная психотерапия, антипсихиатрия). Выясняется, что безумие порождается теми же механизмами, что и поведение нормального человека, но функционирующими иначе. Душевнобольной становится Другим. С социологической точки зрения этот процесс «из чужих в другие» может быть понят как формирование фреймов [4], которые вначале имеют специальный (профессиональный) характер, затем становятся общекультурными (как это произошло с психоанализом), и, наконец, спускаются в сферу повседневности, быта (Другие становятся Своими как солнечные дети). М. Фуко замечает: безумие обретает самосознание.

Анализ М. Фуко показал, что формирование социальной чувствительности – сложный и длительный процесс. Поэтому в эпоху постмодерна, когда процессы гомогенизации ускоряются, возникает и становится катастрофическим дефицит чувствительности. В ответ на этот дефицит изобретают толерантность. Но толерантность амбивалентна, в ней больше равнодушия, чем чувствительности, понимания. Более того, одной толерантности недостаточно, поскольку она легко уживается с транзитным характером отношений между людьми, людей с отечеством, малой родиной, профессией и т. д. Социальная чувствительность непосредственно проявляет себя в «чувстве такта».

Иллюстрацией ОДСЧ являются многочисленные прогнозы экспертов и футурологов относительно судеб человечества. Недавно израильский эксперт Д. Эйдельман предпринял разделение человечества в течение 2-3 поколений на два вида, между которыми не будет никаких нравственных обязательств по отношению друг к другу [12]. Английские футурологи утверждают, что во второй половине XXI века «в моду войдет сафари на людей». Важнее даже не сами прогнозы, а то, что они, судя по тому, как их освещают СМИ, воспринимаются как нечто почти «само собой разумеющееся». Более того, в определенном смысле «разделение человечества», о котором пророчествует Д. Эйдельман, на самом деле уже происходит.

Об ОДСЧ, на наш взгляд, свидетельствует деградация институциональных форм коммунитас и массовая культура как симулякр участия. П. Слотердайк пишет: «Современную массовую культуру отличает то, что она – минувшие столы и алтари высокоразвитой культуры – сумела предложить новые спосо-

² В феноменологическом отношении наиболее интересными для понимания социальных полей «свой, другой, чужой» представляются работы Э. Левинаса [6; 7].

бы непосредственного удовлетворения потребности в гомеостатическом союзе. ... Для своих потребителей она инсценирует возможность погружения в ритмическое шумовое тело, в котором критические функции Я на некоторое время становятся излишними. Тот, кто как беспристрастный свидетель наблюдает жесты посетителей дискотек и участников саунд-парадов, должен прийти к выводу, что современная публика массовых музыкальных мероприятий с энтузиазмом стремится к [тому], чтобы акустический молох увлек ее вовнутрь себя и чтобы она превратилась в его чреве в какое-то ритмизированное прасубъективное нечто» [9, с. 543].

Причины развития синдрома ОДСЧ

Одна причин, которую мы уже рассмотрели, заключается в том, что формирование социальной чувствительности не успевает за гомогенезом. Но более важным, на наш взгляд, является другое. Социальная чувствительность формируется в так называемых «прочных отношениях», образующих сферы («локальные онтологии») нашего бытия людьми (П. Слотердаик). В этом контексте П. Слотердаик характеризует постмодерн так: «История Нового времени ... есть не что иное, как история революционного преобразования пространства во внешнее. Она ведет к катастрофе локальных онтологий. В ее ходе все без исключения страны становятся местонахождениями на поверхности шара, а все города, деревни и ландшафты трансформируются в транзитные пункты неограниченного движения [людей, капиталов], которые в своей пятикратной метаморфозе предстают в виде товара, денег, текста, образа и известности» [8, с. 833]. Происходит тотальное замещение прочных отношений транзитными (аналогично современность описывает З. Бауман [2]). В транзитных отношениях не возникает самой установки на понимание других (зачем?), отсутствуют предпосылки формирования социальной чувствительности. Более того, люди оказываются в транзитных отношениях с самими собой (ведь «индивидуальность» можно приобрести покупкой бренда, заменить аватаркой, никнейм и т. п.), вследствие чего обесцениваются даже дискурсы самопонимания. В конечном итоге именно транзитный характер отношений позволяет замещать коммунитас симулякрами массовой культуры.

Можно предположить, что происходящая разбалансировка социальных систем носит лиминальный (переходный) характер, речь идёт о хаосе, собственном переходу от старого к новому. Но проблема в том, что она совершается в условиях глубокой деградации институтов коммунитас, вследствие чего может завершиться развалом социальных систем (о чём, собственно, и пророчествует Д. Эйдельман). Лиминальность должна обеспечиваться институтами коммунитас.³ В отсутствии же их она оборачивается революциями, хаосом, распадом. Вывести из этого состояния систему можно только "железной рукой". Россия дважды в XX веке пережила «неуправляемый коммунитас», и, хочется думать, приобрела в этом отношении иммунитет. Встает вопрос о необходимости составления целевой программы.

³ В. Тэрнер связывал лиминальность с призванными обеспечить безболезненность перехода институциональными формами коммунитас

Цели и задачи программы

1. Изучение социальной чувствительности как центрального феномена человеческого общежития.

2. Исследование синдрома ОДСЧ как угрозы функционированию и существованию социальных систем, связующих «виды людей» в одно общечеловеческое целое.

3. Конструирование и апробация механизмов (практик, институтов) производства и воспроизводства социальной чувствительности в эпоху постмодерна (на современном этапе развития человечества).

Конструирование и апробация практик и институтов производства и воспроизводства социальной чувствительности в условиях «синдрома ОДСЧ»

Общее направление развития практик и институтов производства социальной чувствительности сегодня нам представляется понятным. Это:

1) развитие релевантных «духу времени» практик, форм, институтов коммуникативных и «вживление» их в ткань социальных систем.

2) развитие адекватных «духу времени» форм «прочных отношений» с собой и другими, малой родиной, отечеством, профессией и т. д. (развитие, соответственно, дискурсов самопонимания).

Но в ходе исследования направления развития практик и институтов производства социальной чувствительности могут быть существенно скорректированы.

Список литературы

1. Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. М.: Идея-Пресс, 2003. 360 с.
2. Бауман З. Текучая современность. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
3. Бурдьё П. Социальное пространство и генезис «классов» // Социология социального пространства. М.: Ин-т экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. С. 14–48.
4. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М.: Ин-т социологии РАН, 2003. 752 с.
5. Дорендорф Р. Тропы из утопии. М.: Праксис, 2002. 536 с.
6. Левинас Э. Избранное. Тотальность и Бесконечное. М.; СПб.: Универ. книга, 2000. 416 с.
7. Левинас Э. Время и Другой. Гуманизм Другого человека. СПб.: Высшая религиозно-философская школа, 1998. 64 с.
8. Слотердайк П. Сферы: Макросферология. Т. II. Глобусы. СПб.: Наука, 2007. 1023 с.
9. Слотердайк П. Сферы: Микросферология. Т. I. Пузыри. СПб.: Наука, 2005. 653 с.
10. Тэрнер В. Символ и ритуал. М.: Наука, 1983. 277 с.
11. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. М.: ЛСТ; ЛСТ МОСКВА, 2010. 698 с.

12. *Человечество* разделится на два «биологических вида»: Израиль в фокусе. [Электронный ресурс]. URL: <https://pandoraopen.ru/2017-08-17/chelovechestvo-razdelitsya-na-dva-biologicheskix-vida-izrail-v-fokuse/> (дата обращения: 12.10.2017).

13. *Hacking I.* Making Up People, in his: Historical Ontology. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002. P. 99–114.

14. *Hacking I.* Kinds of People: Moving Targets // Proceedings of the British Academy. 2007. Vol. 151. P. 285–318.

15. *Khalidi M.* Interactive kinds // British Journal for the Philosophy of Science. 2010. № 61(2). P. 335–360.

УДК 159.9

Решетников Михаил Михайлович

ИГРЫ В ВОЙНУ С РЕАЛЬНЫМ ПРОТИВНИКОМ

Аннотация. В статье рассматривается проблема ведения информационной войны в отношении России через призму межгосударственных отношений России и США. Обсуждается специфика современной политики и стратегического планирования США, в том числе борьба США за геополитическое доминирование, включающее в себя вопросы расширения НАТО, план нейтрализации и расчленения России, стремление США получить контроль над Евразией, политику американского Лебенсраума, развитие американской мировой гегемонии. Рассмотрено общее и отличия современной информационной войны от периода «холодной войны»: цели, задачи, методы информационной и «холодной» войн. Особое внимание уделяется такому фактору, как информационная (цифровая) эпоха, характеризующаяся расширением возможностей доступа к информации, появлением возможности проникать в системы противника, оставаясь незнанным, возможностью достигать победы над противником, не прибегая к иному вооружению, чем информация. Охарактеризованы основные методы ведения информационной войны, в том числе воздействие на массовое сознание, манипулятивные техники, дезинформация, политическое и электоральное поведение, кибератаки на информационные базы. Обсуждаются проблемы линии фронта, соотношения сил России и США, «военных кадров» в информационной войне, смысла и значения «свободы слова». Анализируется ход информационной войны, варианты подготовки населения в случае перехода ее на следующий этап, а также перспективы выбора той или иной стратегии Россией.

Решетников Михаил Михайлович – доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, Почетный профессор Венского университета им. Зигмунда Фрейда, ректор Восточно-Европейского института психоанализа, Veip@yandex.ru, г. Санкт-Петербург (Россия).

Reshetnikov Mikhail Mikhailovich – Doctor of Science (Psychology), Professor, Meritorious Scientist of Russia, Honorary Professor of Vienna University named after Sigmund Freud, Rector of East European Psychoanalytical Institute, Veip@yandex.ru, St. Petersburg (Russia).

Ключевые слова: информационная война, политика, геополитика, стратегическое планирование, «холодная война», информационная (цифровая) эпоха, информация, воздействие на массовое сознание, манипулятивные техники, дезинформация, политическое и электоральное поведение, кибератака, информационные базы.

Reshetnikov Mikhail Mikhailovich

WAR GAMES WITH A REAL ENEMY

Abstract. The article discusses the problem of information warfare against Russia through the prism of interstate relations between Russia and the United States. Discusses the specifics of the current policy and strategic planning of the United States, including the US struggle for geopolitical dominance, through NATO enlargement, the plan for the neutralization and the dismemberment of Russia, the US's desire to gain control over Eurasia, the policy of American Lebensraum, the development of American world hegemony. Considered common and modern information warfare from the Cold War period: goals, objectives, methods of information and "cold" wars. Particular attention is paid to such a factor as the information (digital) era, characterized by increased opportunities for access to information, emergence of the opportunity to penetrate the enemy's systems, remaining unrecognized, and capability to achieve victory over the enemy without resorting to other weapons than information. The main methods of information warfare are described, including impact on mass consciousness, manipulative techniques, disinformation, political and electoral behavior, and cyberattacks on information bases. Discusses the problems of the front line, the balance of forces between Russia and the United States, "military personnel" in the information war, the meaning and significance of "freedom of speech". Examines the progress of the information war, training the population in case of its transition to the next stage, and the prospects of selecting a particular strategy by Russia.

Keywords: information war, politics, geopolitics, strategic planning, Cold War, information (digital) era, information, the impact on mass consciousness, manipulative techniques, disinformation, political and electoral behavior, cyberattack, information bases.

Введение

Ни для кого не является секретом и уже давно провозглашено на самом высоком уровне, что в отношении России ведется реальная информационная война. Но за пределами узкого круга психологов и политологов, далеко не все понимают, что скрывается под этой фразой. В кратком сообщении планируется рассмотреть несколько, по моим представлениям – наиболее существенных вопросов современной ситуации. В создании и нагнетании этой ситуации задействованы десятки стран НАТО, но учитывая отсутствие у этих стран самостоятельной внешней политики, мы будем рассматривать современные мировые проблемы преимущественно через призму межгосударственных отношений России и США. Относительно вектора и развития этих отношений существует множество прогнозов, апеллирующих как к оптимистическим, так и к пессими-

стическим сценариям [4; 7; 8]. В данном случае будет предложен наиболее пессимистический, но с искренней надеждой автора, что он окажется ошибочным.

Возможно, кому-то покажется, что автор страдает паранойей, но, даже рискуя получить такой вердикт от своих же коллег, считаю необходимым обобщить, обострить и конкретизировать некоторые идеи, которые явно не домысливаются и недоговариваются. Одновременно с этим, даже при минимальной вероятности предлагаемого прогноза, анализируемые тенденции требуют качественно иных подходов к проблеме защиты наших национальных интересов, национальной безопасности и обороноспособности страны [1].

Специфика современной политики и стратегического планирования США

При множестве гипотез и объяснений современного кризиса международных отношений, как представляется, большинство из них тяготеют к анализу лежащих на поверхности ситуаций и фактов, и не предоставляют адекватной информации для принятия прагматических решений. Не претендуя на истину в конечной инстанции, попытаемся дать несколько иную интерпретацию происходящего и начнем с выделения главной проблемы современного мира, а именно: борьбы США за геополитическое доминирование.

Вначале обратимся к нескольким стратегическим разработкам, выполненным по заказу министерства обороны США в 1991–1997 гг., в которых определялись основные этапы и стратегические цели американской политики в ближайшие десятилетия. Несмотря на различие наименований этих аналитических и программных документов, в целом, они представляют единый план, предусматривающий последовательное расширение НАТО и нейтрализацию, а в перспективе изоляцию и расчленение России¹.

Особую роль в планах расширения НАТО сыграл широко разрекламированный в конце XX века тезис о геополитическом плюрализме. При этом отмечалось, что политика геополитического плюрализма служит двум целям: с одной стороны, она будет противодействовать ре-интеграции стран СНГ; а с другой – она откроет геополитическое пространство бывшего Советского Союза для американской экспансии (через политику «открытых дверей»). Кроме того, она позволит подавлять любые попытки возникновения какого-либо нового организационного блока, который мог бы угрожать гегемонии США. Как известно, эта идея принадлежит одному из главных идеологов анти-советизма (и затем – анти-руссизма) З. Бжежинскому (впервые сформулирована в 1994). Позднее эта идея была дополнена тезисом о необходимости разрушения формировавшихся веками экономических и культурных связей России со странами СНГ (в американской терминологии – «руссцентризма») в сочетании с последовательным расширением американского влияния на прибалтийские государства и Украи-

¹ В частности, имеются в виду разработки: «Руководство по оборонному планированию Пентагона» (1991), «Расширение НАТО. Русский фактор» (1996), «Великая стратегия: скрытый выбор для Соединенных Штатов и мира» (1996), «Будущие войны и американское мировое господство в XXI веке» (1997). Публикуемые данные приводятся по обзору шведского политолога Н. фон Крейтора (1946-2003), который был опубликован на русском под названием «Эндшпиль американского жизненного пространства» в книге «Геополитика – безопасность – терроризм» (Бишкек, 2006).

ну. В дальнейшем, как прямо отмечается в анализируемых документах, это позволит политически изолировать Россию и довести до логического завершения главную цель США – контроль над Евразией.

Достаточно логично авторами этого плана обосновывалось, что как только Россия признает инкорпорацию Вышеградских стран (Чехословакии – позднее Чехии и Словакии, Польши и Венгрии²) в НАТО, то это, тем самым, облегчит для Соединенных Штатов предъявление прав на Болгарию, Румынию, Балтийские страны и Украину. Следует подчеркнуть, что эти планы расширения НАТО разрабатывались и отражались в стратегических планах США в 1991 – 1997 годах, и в полном соответствии с этими планами Венгрия и Польша вступили в НАТО в 1999, а Болгария, Латвия, Литва, Румыния, Словакия, Словения и Эстония – в 2000³.

Анализируя возможную реакцию российского руководства, авторы этих стратегических разработок и прогнозов отмечали, что первое отступление России создаст условия для последующих отступлений, а как только новые Прибалтийские государства и Украина будут взяты под контроль США, наступит очередь для оставшихся стран СНГ⁴. В анализируемых документах также указывается, что согласно этой логике и в соответствии с концепцией З. Бжезинского, в конечном итоге и сама Россия должна быть расчленена.

Характерно, что политика американского Лебенсраума⁵ в этих стратегических планах связывается со сдерживанием не только России, а всех стран, включая крупнейших союзников США – Германии и Японии. Авторами этих разработок обосновывалось, что для Соединенных Штатов жизненно необходимо предотвратить любую «нелояльную» к ним гегемонию над стратегически важными регионами в мире. К таким регионам анализируемые разработки относят любые регионы, которые характеризуются развитой экономикой, техническими, природными и человеческими ресурсами, ибо (консолидировавшись)

² Вышеградская четверка – это неофициальное название объединения четырех центрально-европейских стран: Чешской Республики, Венгерской Республики, Республики Польши и Словацкой Республики, созданное 15 февраля 1991 года в венгерском городе Вышеград после встречи президентов и премьер-министра трёх постсоциалистических стран – Леха Валенсы (Польша), Вацлава Гавела (Чехословакия) и Йозефа Антала (Венгрия).

³ В СМИ неоднократно упоминался некий договор о нерасширении НАТО на Восток, якобы заключенный в устной форме в процессе переговоров между СССР и США по объединению Германии (1990). Российские дипломаты утверждают, что такая договоренность была, а представители НАТО отрицают это, отмечая, что такое решение могло приниматься только в письменной форме реального договора. Экс-президент СССР М. Горбачев на вопрос о том, была ли такая договоренность, в одних интервью подтверждал, что была, а в других – опровергал это. Но независимо от того, какое из предположений является верным, нужно признать, что устная договоренность по такому кардинальному вопросу – это, мягко говоря, грубейший дипломатический просчет, тем более, что в обмен на объединение крупнейшей европейской страны можно было потребовать гораздо более существенных гарантий, с которыми Запад в тот период, безусловно, согласился бы.

⁴ Напомним, что анализ американских стратегических планов и программ был выполнен Н. фон Крейтором задолго до их практической реализации; более того, Н. фон Крейтор умер за несколько лет до анализируемых событий (в 2003).

⁵ Жизненное пространство на Востоке (нем. – Lebensraum im Osten) – термин национал-социалистической пропаганды, отражавший планы заселения восточных территорий германскими народами.

они могут попытаться оспорить мировое господство Америки. Более того, даже Европейский Союз рассматривается в этих разработках как «не то объединение сил», которое Соединенные Штаты должны поощрять, так как усиление и расширение объединенной Европы не входит в их интересы. То есть, интересам США никак не соответствовало не только наметившееся в период деятельности канцлера Германии Г. Шредера (1998-2005) сближение Западной Европы с Россией, но и сама единая Европа им не очень-то нужна. При этом в качестве предполагаемой реакции западноевропейских лидеров на возможную гегемонию США, указывалось, что они согласятся с этим в обмен на гарантии безопасности и минимизацию их расходов на оборону. Вряд ли США имеют какое-то отношение к решению о Брекзите (2016), но выход Великобритании из Европейского Союза вполне соответствует их представлениям о будущем Европы.

В заключительных разделах анализируемых документов отмечалось, что дальнейшее развитие американской мировой гегемонии не только приемлемо, но желательно и необходимо, а государство, достигшее такого статуса, становится настолько всесильным, что может делать в мире все, что ему заблагорассудится, и в любое удобное для такого государства время. Последующие события в Югославии (1999), в Ираке (2003), Грузии (2003), Ливии (2011) и на Украине (2014) со всей очевидностью демонстрируют, что этот «тезис» американских специалистов по стратегическому планированию и уверенность в безнаказанности были полностью восприняты руководством США. Обратимся к ближайшим событиям: 23.11.2017 официальный представитель США заявил, что они намерены оставаться в Сирии и после разгрома (запрещенной в России) ИГИЛ. Отсутствие мандата ООН и то, что руководство Сирии об этом не просит, никакого значения для США не имеют.

В перспективных разработках американских политологов также предусматривалось противодействие европейскому монетарному союзу, и создание под эгидой США новой атлантической империи, включающей всю Евразию, ряд республик Советского Союза, и прежде всего Украины, а затем Белоруссии. «Китайский вопрос» также упоминается в этих документах, но как отложенный на будущее. Претензии на мировое господство в некоторых из анализируемых разработок выражались совершенно открыто: «После демонтажа Советского Союза наступит тысячелетие американской империи».

Не вполне прилично цитировать собственные работы, но напомним, что в одной из моих публикаций задолго до избрания президентом США Дональда Трампа констатировалось, что можно как угодно относиться к США, можно сколько угодно говорить о недостаточно эффективных президентах Клинтоне, двух Бушах или Обаме, но нельзя не признать, что до последнего времени эти стратегические задачи успешно реализовались [5]. Можно заведомо предполагать, что – кто бы ни был избран новым президентом США, и каковы бы не были его предвыборные обещания и программы, внешнеполитическая стратегия и «мандат на власть» останутся прежними. Собственно, именно такое развитие событий мы наблюдаем в настоящее время.

«Некоторые затруднения» в реализации своих стратегических планов, с которыми США столкнулись в лице Президента РФ В. В. Путина, в частности – обозначенные в его мюнхенской речи (10.02.2007), мной подробно анализировались в предшествующих публикациях. Не буду останавливаться на этом вопросе подробно, но отмечу, что именно в этот период началась последовательная эскалация информационной войны в отношении России.

Общее и отличия информационной войны от периода «холодной войны»

Как известно, началом периода «холодной войны» считается 5 марта 1946 года, когда Уинстон Черчилль (отказавшись от идеи немедленной войны против СССР и уже в ранге отставного премьер-министра) произнес свою фултонскую речь и призвал последовательно бороться с советской идеологией и отстаивать ценности свободы и демократии. Но более четко эти идеи были сформулированы в мемуарах Черчилля, где автором обосновывалось, что Советская Россия стала смертельной угрозой для западного мира, поэтому нужно отказаться от недавних союзнических отношений и создать новый фронт (коалицию западных стран) против неё, и этот фронт должен постоянно продвигаться как можно дальше на Восток. Считается, что «холодная война» закончилась с распадом СССР и ликвидацией Варшавского договора, но с учетом ее основных идей, обозначенных Черчиллем, а также материала, изложенного в первом разделе, это заключение вряд ли можно считать верным. «Холодная война» никогда не прекращалась, она продолжается, как минимум, уже более 50 лет; ее цели и задачи остались прежними, но ее методы качественно изменились.

Следует отметить, что «холодная война», в общем-то, не была войной с международно-правовой точки зрения (не было ни одного признака, по которому ее можно было бы характеризовать как войну). Ее главными составляющими были пропаганда и идеологическая борьба между двумя моделями общественно-государственного устройства, а также гонка обычных и ядерных вооружений. Войны тоже случались, и даже с финансированием и военно-техническим обеспечением со стороны СССР и США, но они велись на территориях третьих стран.

При этом главным фактором периодически нарастающей международной напряженности считалось именно различие моделей, которое лежало в основе соревнования двух систем с последующим переходом к их противостоянию. Но в 1991 это различие моделей исчезло! И тогда нужно сделать вывод, что во все не это различие было и остается главным фактором, как «холодной войны» (против Советской России), так и пришедшей ей на смену – информационной (против Российской Федерации). А что? Позволю себе, не вдаваясь в подробный экскурс в историю, констатировать: главным фактором на протяжении всех последних столетий была и остается Россия, сама по себе, независимо от той или иной модели ее государственного устройства. Она слишком другая, слишком велика, слишком независима и слишком богата природными ресурсами (30 % общемировых запасов), дефицит которых последовательно нарастает во всем мире.

Цифровая эпоха

В большинстве случаев под информационной (иногда ее называют цифровой) эпохой понимается развитие и активное внедрение во все сферы управления и экономики компьютерных систем. Но при этом упускается куда более значимый социально-психологический аспект проблемы. В первую очередь это неограниченное расширение возможностей доступа к получению, производству и распространению любой информации любыми заинтересованными лицами или структурами – то, чего никогда не было (не было возможно) в предшествующие эпохи. Именно эти факторы определяют понятие постиндустриального общества, гораздо более открытого (мир стал прозрачным), мобильного и нестабильного. Тезис, который приписывают семейству Ротшильдов о том, что «тот, кто владеет информацией, тот владеет миром», утратила смысл, так как, фактически, больше не существует информации, которой при определенных условиях может овладеть каждый или даже все. Не только личная жизнь, но и совершенно секретные материалы о шпионских скандалах, коррупции в высших эшелонах власти, военных преступлениях и «подковерной» дипломатии великих и всех других держав, как было убедительно доказано Д. Ассанжем (в 2006), больше не являются безусловной тайной.

Во-вторых, появилась возможность, оставаясь неузнанным или даже незамеченным, проникать не только в самые различные базы данных противника, но и в его системы управления экономикой, энергетикой, наземным, морским и воздушным сообщением, а также в системы управления войсками и военнотехническими объектами, включая системы наведения и пуска ракет с ядерным оружием. Именно этот фактор определяет возможность ведения информационных войн.

Но даже не это главное. В отличие от «холодной войны» ориентированной на идеологическую обработку населения и пропаганду, призванную доказывать преимущества того или иного строя, информационная война, которая совершенно справедливо определяется как разновидность боевых действий, позволяют достигать полной победы над противником, не прибегая к иным видам вооружений.

Концепция современной информационной войны появилась не так давно, и она продолжает разрабатываться и совершенствоваться. Но уже точно определено – что составляет главный арсенал информационной войны и преследуемые ею цели. Главными видами оружия в данном случае становятся разработки высококвалифицированных специалистов в области цифровых технологий, специальные методы, программы и мощные устройства, позволяющие дистанционно и скрытно воздействовать на военные и гражданские системы информации и управления противника. А в качестве основных целей выделяются такие как дестабилизация общества и подрыв экономики противника, слом или блокирование его основных систем защиты от нападения, снижение его боеготовности и боеспособности вплоть до полного лишения возможностей для сопротивления и нанесения ответного удара, как обычным, так и информационным оружием.

Основные методы ведения информационной войны

В отличие от определения, приведенного выше, на быденном уровне многие считают, что в случаях упоминания информационной войны речь идет исключительно о воздействии на массовое сознание, манипулятивных техниках, дезинформации, политическом и электоральном поведением. Это отчасти верно для современной ситуации, которую следовало бы рассматривать только как подготовительный период к полномасштабной информационной войне или как создание политического обеспечения ведения реальных боевых действий в информационном пространстве. В отличие от этого современные кибератаки на информационные базы данных банков, корпораций, военных штабов и секретных служб следует оценивать как испытания и тестирование электронных систем нападения и уничтожения противника [3].

Реальные кибератаки будут рассчитаны вовсе не на взлом серверов секретных документов спецслужб или счетов банковских карт. Они будут вестись в отношении технических объектов противника, которые путем целенаправленного вмешательства в их программное обеспечение могут легко трансформироваться в мощные разрушительные и поражающие системы, расположенные в глубоком тылу противостоящей стороны, без необходимости доставки туда ядерных или иных система поражения.

В качестве таких объектов, безусловно, будут рассматриваться (думаю, уже рассматриваются) атомные электростанции, плотины, ГЭС, химические заводы, навигационное оборудование воздушного и морского сообщения, системы управления ракетными войсками и воздушно-комическими силами. При этом кампания, которая ведется Западом, когда во всех кибератаках огульно обвиняется Россия, заранее готовит западного обывателя к принятию объяснения, что атакуя технические объекты в российском глубоком тылу, Запад был вынужден лишь упреждающе реагировать на нападение агрессора.

Существует ли и где проходит линия фронта?

В предшествующем разделе уже было обозначено, что началу реальной информационной войны предшествует подготовительный период. Повторим, что не нуждается в особом обосновании, что линия фронта информационной войны проходит в сфере высоких технологий, а в подготовительный период передний край обеспечивают ведущие телеканалы, информационные агентства, действующие в сетях Интернет, и все другие СМИ, осуществляющие массированное воздействие на сознание и психику, психологические установки и мотивации населения. При этом, судя по кампании развернутой в западных СМИ относительно России, в данном конкретном случае речь идет уже не о потенциальном, а реальном противнике. В целом, подготовительный период не совсем точное наименование, точнее было бы определить его как первый этап. И если его реализация окажется удачной, то есть – приведет к моральной демобилизации и психологической капитуляции противника, необходимость второго этапа, чреватого нежелательным разрушением мощных технических и энергетических объектов, радиоактивным или химическим заражением территории противника, эпидемиями и т.д. – просто отпадает.

Но массированная психологическая обработка ведется не только в отношении противника. При подготовке к реальной информационной войне массированному воздействию в равной степени подвергается собственное население, которое должно воспринимать агрессию своей страны как ответную, и поэтому якобы имеющую объективные основания и заведомо не подлежащую осуждению.

Что мы имеем в этой сфере? По сути, нашим единственным каналом информационного воздействия на противостоящую сторону (в данном случае – США) является телеканал «RT America». А по данным департамента информации и печати МИД РФ, в России работают более 900 иностранных СМИ, причем все они зарегистрированы как российские юридические лица. Выражаясь военным языком, превосходство в силе, как минимум, в 900 раз. А что касается регистрации этих СМИ в качестве российских юридических лиц, то – апеллируя снова к военной терминологии, это можно было бы описать следующим образом. Во время реальной войны на нашей территории действует более 900 хорошо вооруженных частей или дивизий противника, которые переодеты в форму российской армии и имеют возможность беспрепятственно наносить удары в нашем глубоком тылу. Более того, им нельзя оказывать сопротивление – они ведь как бы наши, российские. До принятия российского закона об иностранных агентах (21.11.2017) из упомянутых 900 в России было зарегистрировано менее 10% (88 агентств). В отличие от этого в США официально зарегистрировано около 400 иностранных агентов. И эти агентства действуют под строгим контролем соответствующих служб, не допускающих никакой критики или даже сколько-нибудь объективной информации о политике и внутренних проблемах США. Обо всех других странах – пожалуйста, но о своей стране, о ее внутренних и внешних проблемах граждан США имеют право информировать только американские СМИ. Абсолютно здравомыслящее требование. Почему бы не перенять этот опыт?

Солдаты и генералы, «засланные казачки» и предатели

К офицерам и генералам информационных войн следовало бы отнести в первую очередь специалистов в сфере высоких технологий, и лидеры в этой области науки и практики хорошо известны. В отличие от ядерного оружия и освоения его производства в кратчайшие сроки (здесь уместно вспомнить и о супругах Розенберга), быстрое достижение паритета в области информационных технологий является чрезвычайно сомнительным. Нужно признать, что в цифровую эпоху Россия стала намного уязвимее, чем во все предшествующие годы «холодной войны» и ядерного противостояния. И Запад это явно осознает, иначе трудно объяснить его все более явное пренебрежение международными нормами, правилами и правом. Это относится не только к принимаемым без санкций Совета безопасности ООН и даже без согласования с союзниками по НАТО решениям о бомбардировке тех или иных стран и территорий. Всем хорошо известны случаи преднамеренного унижения и пренебрежения международными правовыми актами о дипломатической неприкосновенности, которые не допускались даже фашистами. Например, выслушав в 5.30 утра 22 июня 1941 меморандум Гитлера, который зачитал Й.Риббентроп, посол

СССР в Германии В. Деканозов беспрепятственно покинул министерство иностранных дел и возвратился в резиденцию Посольства СССР, а затем также беспрепятственно покинул страну.

Офицеры и генералы информационных войн обычно глубоко эшелонированы и засекречены. А рядовые информационной войны хорошо известны и у всех на виду, правда – преимущественно в своей стране. Их оружие, их пули и снаряды – информация, формы, методы, убедительность и эмоциональность ее подачи. Еще раз вернемся к тезису о «своей стране». Ежедневно те, кто смотрит федеральные каналы отечественного ТВ, могут наблюдать, как минимум, десяток ток-шоу, где талантливые ведущие и не менее талантливые и, как правило, всенародно известные и именитые приглашенные, а также те или иные зарубежные гости эмоционально обсуждают мировую политику. Представители нашей стороны стараются вскрыть двуличие и двойные стандарты Запада, его пренебрежение исторической правдой, всеми правовыми нормами и международными договорами и правилами, но при этом – несмотря на признание очевидности информационной войны – почему-то обозначают наших противников как «наших партнеров». А десятка два кочующих из одной студии в другую зарубежных гостей из США, Польши, Прибалтийских государств и Украины с таким же эмоциональным накалом обвиняют Россию во всех смертных грехах и обосновывают один и тот же тезис: русские, агрессивны, неуправляемы, не прогнозируемы, всем стоят поперек горла и мешают жить спокойно.

Мы почему-то гордимся этой доведенной до абсурда свободой слова, постоянно подчеркивая, что такого нет ни в одной другой стране. Почти уверен, что так оно и есть. Что происходит на самом деле? Снова обратимся к военной терминологии. Идет война, а то, что она информационная – делает ситуацию еще более серьезной. В то же время одна из воюющих сторон, как раз та, на которую и совершено информационные нападение коалиции западных держав, приглашает к себе на федеральные каналы (аналогов пусковых установок обычной войны) хорошо обученных военспецов противника. У этих рядовых переднего противника края полно патронов (относительно убедительно подаваемой информации), а поскольку они не захватили оружия, без которого патроны и снаряды бесполезны, мы предоставляем им свое (свои информационные каналы), чтобы они могли эффективно стрелять по сознанию населения нашей страны.

Кроме этого предельно уважительного и заботливого отношения к «стреляющему» по нашему населению противнику, мы еще больше гордимся другим обстоятельством. А именно тем, что в эти же студии (в период войны!) приглашаются представители пятой колонны и обычные предатели, которым позволяется вести антироссийскую пропаганду, обращаясь ко всей нации и вслед за известным историческим персонажем агитируя ее стать на позиции «поражения собственной страны». Какой-то театр абсурда. И даже когда США совершают очередной никак не попадающий под определение «дружественный» выпад в отношении не допускающего ничего подобного российского телеканала «RT America», и даже на фоне закона об иностранных агентах в информационной политике федеральных телеканалов ничего не меняется. Мы все также расто-

чаем огромные интеллектуальные, финансовые, информационные и эмоциональные ресурсы в интересах Запада, который с удовольствием и, безусловно, осознанно поддерживает предельно оглушенный тезис о плюрализме мнений, который гордо царит в информационном пространстве нашей воюющей страны [2].

Если даже эти программы смотрят тысяч сто русскоязычных по тем или иным причинам оказавшиеся на Западе, эффект такого пропагандистской кампании относительно западной аудитории около-нулевой. В итоге информационный обстрел, который должен был бы быть направлен на противника, оказывается вариантом «дружественного огня». «Засланные казачки» и предатели в очередной раз пытаются убедить отечественного телезрителя в том, что нас нигде в мире не любят, не понимают, не сочувствуют, не уважают, и главное: нас пытаются убедить, что все это совершенно заслужено. Что нам стоит лишь смиренно просить у всего остального мира прощения, включая фашистов и бандеровцев. Просто какое-то кощунство и глумление над собственной страной и ее историей.

Кроме этого, наблюдательный телезритель волей-неволей делает вывод, что даже многолетняя кампания по переубеждению десятка настроенных анти-российски гостей наших информационных программ оказывается сизифовым трудом, несмотря на то, что к решению этой задачи привлекаются наши ведущие интеллектуалы и полемисты. Что же тогда думать о миллионах населения тех стран, которых они якобы представляют в России в качестве неких послов «доброй воли»? Никакие это не послы, а реальные враги, которые ненавидят и глумятся над нашей страной, нашей историей и нашим народом.

Если война все-таки идет

Независимо от того, что информационная война не объявлена в соответствии с международными правилами, никто не отрицает, что она идет, и пока идет по нарастающей. Но если так, то логично предположить о необходимости какой-то мобилизации для защиты Отечества. Кто должен быть мобилизован в первую очередь? Вероятно, специалисты по высоким и информационным технологиям, объединенные в войска специального назначения. В российских СМИ многократно констатировалось, что такие подразделения имеются у нашего противника, но почему-то категорически отрицается, что они созданы у нас. Неужели действительно так? Возникает вопрос: мы хотим показать всему миру свое бесстрашие или надеемся, что противник устыдится своего вероломства и попросит прощения за допущенные ошибки? Как эту ситуацию можно было бы интерпретировать психологически? Со стороны она воспринимается следующим образом: «Вот, смотрите, на нас нападают, вооружившись самыми современными видами поражающих средств, а мы – даже не пытаемся обороняться, поэтому те, кто на нас нападает – это плохие парни, а мы – хорошие ребята». Но при таком подходе легко прогнозируема победа именно плохих парней, а победителей, как известно – не судят. Мир вступил в эпоху выживания стран и народов, а в ситуациях выживания, как убедительно было показано в исследованиях поведения людей в условиях экологических и техно-

генных катастроф, моральные и нравственные нормы регуляции приостанавливаются, во всяком случае – до преодоления ситуации выживания.

Не менее значимым было бы привлечение к разработке мер информационной защиты и перехода от обороны к наступлению специалистов, которые имеют опыт работы с лицами, страдающими паранойей, специалистов постоянно контактирующих с агрессивными и не вполне адекватными пациентами – психиатров, психологов и психотерапевтов, которые давно активно используются в разработке политических кампаний в западных странах. Не знаю точных данных на современный период, но в 1996 году, когда по приглашению фонда президента Джимми Картера мне довелось участвовать в урегулировании межнационального конфликта в Эстонии, только при администрации президента США состояло не менее десятка советников – психиатров и психоаналитиков. А количество аналогичных специалистов, привлекаемых к разработкам Пентагона, в десятки раз больше.

Парадоксальная ситуация

Война идет, а параллельно между противниками идут дипломатические переговоры по самым разным вопросам научного, культурного и экономического взаимодействия. И это еще одна специфика информационной войны. По некоторым вопросам достигается не только некое парциальное перемирие между противоборствующими сторонами, но даже планируются и проводятся их совместные боевые операции против третьей стороны, как например, в Сирии. Казалось бы, здесь есть позитивный момент, так как эти примеры демонстрируют, что противостоящие стороны могут приходить к каким-то адекватным политическим решениям и соглашениям. Но это не совсем так – такие решения принимаются и осуществляются только в том случае, если это выгодно наиболее мощной стороне противостояния.

Международные законы и правила современной дипломатии создавались с явной апелляцией к рыцарской эпохе, но эти времена давно ушли в прошлое. В современном мире появились не только «более равные граждане», но и «более равные страны», и даже, казалось бы, беспристрастные международные организации, хотя и не провозглашают это открыто, в своих решениях молчаливо демонстрируют, что прав тот, кто сильнее. Давайте отбросим ложную стыдливость и зададимся вопросом: а что, разве когда-либо было иначе? Разве мы, с нашей точки зрения, были не правы, когда убедительно доказав в 1945, что советская армия самая сильная в мире, несмотря на сопротивление политических элит и народов, временно обратили в коммунистическую веру половину центрально-европейских стран? Разве случайно в большинстве Латиноамериканских стран действуют конституции почти слово в слово переписанные из конституции США? Разве случайно большинство бывших колоний Великобритании, Франции и Испании, почти утратив национальные языки, говорят на английском, французском или испанском? Таких примеров, и даже более трагичных можно было бы найти во всех периодах мировой истории. Поэтому нужно учитывать этот исторический опыт и сделать очень важный вывод: чтобы отстаивать свою правоту и свое право на существование в качестве независимого государства и субъекта мировой политики Россия должна

быть сильной. А поскольку экономический потенциал стран НАТО намного выше, единственным вариантом остается укрепление единства народа и воссоздание непобедимой армии. Именно это и было выделено Президентом РФ в качестве главной задачи 22 ноября 2017. Приведем дословно: «Все крупные частные и государственные предприятия России должны быть готовы к оперативному переходу на военные рельсы и увеличению объемов производства военной продукции».

Западные правительства обеспокоены и призывают Россию соблюдать международное право

На первый взгляд эти призывы выглядят как бы даже адекватными. Но представим себе некую фантастическую ситуацию. Правительство Канады свергнуто в ходе профинансированного Россией переворота, совершенного теми или иными экстремистами. Российский МИД и посол России в Канаде обсудили по телефону состав нового правительства Канады, и, хотя этот разговор «протёк» в Интернет, все обсужденные назначения состоялись. Новое правительство в качестве одного из первых декретов отменяет закон о признании английского языка вторым государственным (а на нем говорит 67 % канадцев – из той же этнической группы, что и американцы). Естественные протесты англоязычных граждан, потребовавших автономии, жестоко подавляются вооруженными экстремистами – их пытаются, убивают, обстреливают их дома и школы из крупнокалиберного оружия, сжигают живьем более 40 человек, запертых в одном из культурных центров. Вслед за этим правительство Канады разрывает экономические отношения с США и подписывает соглашение о торговом союзе с БРИК. Затем Россия по договоренности с новой «демократической» Канадой, отгороженной забором Мексикой и Кубой окружает США военными базами и системами противоракетной обороны, способными перехватывать американские ракеты сразу после пуска, а также осуществляет перевооружение армий этих стран и начинает проводить регулярные совместные военные учения у границ США. При этом мы настойчиво просим США не вмешиваться во внутренние дела Канады.

У кого-нибудь есть иллюзии о том, как поступят США? А мы тоже – пока еще сверхдержавы, и не настолько глупы, чтобы не понимать – к чему все идет.

Заключение

Некоторые соотечественники считают, что стоит нам только согласиться с требованиями Запада и занять одно из мест в фарватере политики США, и все санкции будут отменены, а старые и новые члены НАТО раскроют нам свои объятия. Это заблуждение. Проведенный анализ позволяет со всей очевидностью предполагать, что Западу нужна не слабая Россия, а полное отсутствие России, хотя бы в мировом геополитическом пространстве, а лучше – ее полное отсутствие – и как страны, и как народа. Поэтому с играми в информационную войну, шутками и иронией по поводу этой опасности пора кончать, и признать ее как объективную реальность. Более того, думаю, что в связи с реальностью угрозы нашей национальной безопасности можно было бы ввести в действие некоторые статьи Закона РФ «О военном положении» (2002) – в первую очередь в отношении «засланных казачков» и предателей, хотя он

был подготовлен до актуализации проблемы информационной войны и отчасти уже устарел.

Некоторые политики тешат себя надеждой о возврате к тем отношениям, которые в 1991–2000 казались нам партнерскими. Думаю, это еще одно заблуждение. Партнерские отношения длились до тех пор, пока они были выгодны США. В настоящее время Вашингтон всей своей внутренней и внешней политикой демонстрирует стремление поставить Россию в позицию вассала, покорно исполняющего волю своего суверена. Никакой речи о равноправном партнерстве уже давно нет. Информационная война идет, а американская сторона искусно демонстрирует имитацию переговорного процесса с Россией по ключевым для нашей страны и для всего остального мира проблемам (без каких-либо результатов). А параллельно вводятся все новые и новые санкции, рассчитанные на экономическое удушение российской экономики и как следствие – на дестабилизацию ситуации в стране, рост антипрезидентских и антиправительственных настроений и выступлений. При таком развитии событий бесполезно взывать к международному праву или к совести. Остановить амбициозный проект Соединенных Штатов по реализации мирового господства может только их инстинкт самосохранения, и его нужно решительно стимулировать. Нам следует воссоздать не только мощную армию с самым современным вооружением, но и предельно жестко обозначить свою готовность его применить, примерно так же, как это делают США в отношении КНДР, исходя из угроз своей национальной безопасности и своих национальных интересов.

Список литературы

1. *Информационно-психологическая и когнитивная безопасность*: коллект. моногр. / под ред. И. Ф. Кефели и Р. М. Юсупова. СПб.: Петрополис, 2017. 300 с.
2. *Круглова Н. В.* Становление толерантности как социальной нормы. СПб.: Инфо-Да, 2011. 224 с.
3. *Платонов Ю. П.* Технологии власти. СПб.: Речь, 2010. Т. 2. 576 с.
4. *Решетников М. М.* Психология войны. От локальной до ядерной. Прогнозирование состояния, поведения и деятельности людей. СПб.: Восточно-Европейский ин-т психоанализа, 2011. 496 с.
5. *Решетников М. М.* Что привлекает молодежь в террористические организации и группы? // Информационные войны. 2016. № 3(39). С. 28–36.
6. *Фрейд З.* Почему война? // Психоанализ. Религия. Культура. М.: Ренессанс, 1992. 296 с.
7. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 2006. 624 с.
8. *Юрьев А. И.* Введение в политическую психологию. Л.: ЛГУ, 1992. 272 с.

УДК 159.9+332.1

Оболенская Алена Германовна**Каримова Валентина Геннадьевна****ГОРОДСКАЯ СРЕДА МЕГАПОЛИСА
И ВАНДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ¹**

Аннотация. Статья посвящена проблеме вандального поведения личности в мегаполисе. В статье представлены мотивы внешней среды, детерминирующие проявление вандального поведения. Рассмотрен как психологический, так и экономический подходы к проблеме вандализма в городской среде, обозначено взаимообразное влияние среды и личности в данной проблематике. Целью представленной статьи является выявление основных тенденций распространности типов вандального поведения городской среды (на примере г. Екатеринбурга). Результатом стало подтверждение гипотезы исследования о том, что большее количество различных разрушений и графического вандализма будет наблюдаться в том пространстве города, где окружающая среда состоит из неблагополучных жилых и инфраструктурных построек. Сделан вывод о том, что активность в проявлении вандального поведения зависит от уровня развития и от уровня жизни личности. Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы для создания программ по улучшению городской среды г. Екатеринбурга.

Ключевые слова: вандализм, развитие личности, мегаполис, городская среда, вандальное поведение, развитие территории, уровень жизни, личность.

Оболенская Алена Германовна – доцент кафедры философии и акмеологии, кандидат экономических наук, доцент ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», a.obolenskaya@mail.ru, г. Екатеринбург (Россия).

Каримова Валентина Геннадьевна – магистр психологии, ассистент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления института психологии ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», dfk.if1993@mail.ru, г. Екатеринбург (Россия).

Obolenskaya Alena Germanovna – Cand. of Sciences (Economics), Associate Professor of the Department of Philosophy and Acmeology, Associate professor, Ural State Pedagogical University, a.obolenskaya@mail.ru, Ekaterinburg (Russia).

Karimova Valentina Gennadievna – Master of Psychology, Teaching assistant of the Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, dfk.if1993@mail.ru, Ekaterinburg (Russia).

¹ Статья выполнена при поддержке гранта РФФИ №17-18-01278 «Молодежный вандализм как реакция на информационные вызовы современной городской среды».

Obolenskaya Alena Germanovna

Karimova Valentina Gennadievna

CITY ENVIRONMENT OF MEGAPOLIS AND VANDAL BEHAVIOR OF THE PERSON

Abstract. The article is devoted to the problem of vandal behavior of a person in a megacity. The article presents the motives of the external environment, determining the manifestation of vandal behavior. Both psychological and economic approach to the problem of vandalism in the urban environment are considered, and the mutual influence of the environment and personality in this problem is indicate. The purpose of the presented article is to identify the main trends in the prevalence of types of vandalism in the urban environment (the example of Ekaterinburg). The result was a confirmation of the hypothesis of the study that a greater number of different disruptions and graphic vandalism will be presented in that space of the city where the environment is represented by unfavorable residential and infrastructure buildings. It is concluded that activity in the manifestation of vandalism depends on the level of development and on the standard of living of the individual. The data obtained during the research can be used to create programs to improve the urban environment of Ekaterinburg.

Keywords: Vandalism, metropolis, urban environment, vandalism, territory development, standard of living, personality.

В XXI веке – веке информационных технологий, развития науки и техники актуальной остается социальная проблема – несанкционированное преобразование или разрушение чужой и общественно собственности или вандализм. Особенно остро проблема вандализма проявляется в городской среде – мегаполисах. Можно говорить, что городская среда выступает как совокупность условий жизнедеятельности людей, «потребляющих» среду, удовлетворяющих свои потребности. Одновременно городская среда влияет на население, являясь источником и интенцией вандального поведения [3].

Как правило вандализм имеет однозначную и крайне негативную оценку в обществе, поскольку влечет за собой материальные затраты за счет изменений, наносимых окружающей среде, меняет привычный облик объектов. Некоторые исследователи применяют дефиницию вандализма как бессмысленное разрушение или нанесение ущерба общественной или чужой собственности [1]. На сегодняшний день можно говорить о том, что вандальное поведение личности реструктуризировано под влиянием социально-экономических и средовых изменений. О. В. Кружкова и И. В. Воробьева в монографии «Психология вандального поведения» выделяют следующие мотивы внешней среды, которые опосредуют вандальное поведение:

- конформный вандализм;
- вандализм, вызванный неудобствами окружающей среды (преобразующий);
- вандализм, вызванный скукой;
- стяжательный вандализм;
- экзистенциальный вандализм.

Рассматривая проблему влияния факторов городской среды на развитие личности, а именно на вандальное поведение личности, мы обращаемся к теории «разбитых окон» Вилосна и Келлин, основным положением которой является влияние деформированной осквернённой хаотичной окружающей среды. Если в среде не порицается нарушение существующих общественных норм, то другие люди, которые оказываются в данной среде, подражая предшественникам, также будут нарушать и разрушать. Естественно, что решение следовать или нарушать нормы в каждой конкретной ситуации – это личный выбор отдельного человека, но ситуативно обусловленное отсутствие социального контроля ослабляют боязнь оценки, зачастую являющуюся одним из основных регламентаторов поведения человека. Поэтому можно говорить о том, что в настоящее время ведущим мотивом, опосредующим вандальное поведение, становится конформный мотив. Проявление конформного мотива выражается особенно ярко в городской среде мегаполиса, где плотность вандальной активности неоднородна.

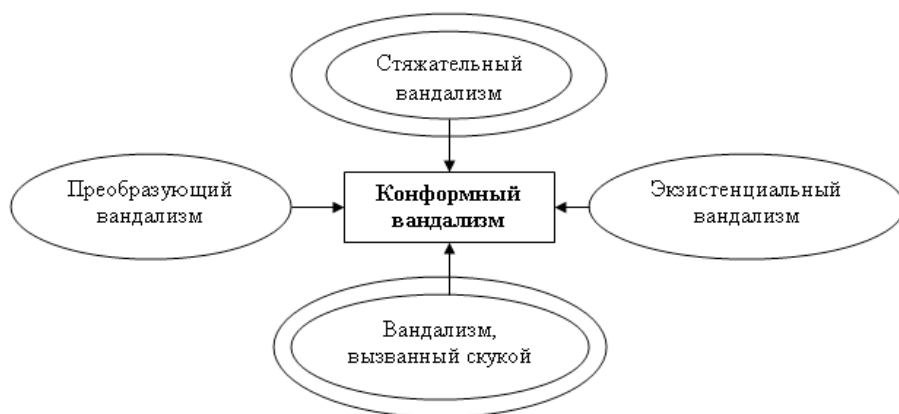


Рис. 1. Связь мотивов вандального поведения

Нами было проведено исследование, гипотезой которого было суждение о том, что в неблагоприятных районах г. Екатеринбурга будет обнаружено больше актов проявления вандализма. В рамках исследования, были зафиксированы визуальные вандальные акты в городской среде г. Екатеринбурга. Обследование всех микрорайонов города позволило собрать более 2000 фотографий наиболее ярких проявлений вандализма. Большее количество зафиксированных нами вандальных проявлений отмечается в микрорайонах Уралмаш, Эльмаш, Химмаш, Вторчермет, Елизавет, Старая Сортировка. Это районы с большой концентрацией промышленных зон, жилых объектов старой застройки (баракы, сталинки, хрущевки), слабо развитой инфраструктурой. И наоборот, в центральных районах города актов вандализма наблюдается значительно меньше. Как правило, граффити отсутствуют на бизнес центрах, современных зданиях, элитном жилье и т. д.



Рис. 2. Графический вандализм (г. Екатеринбург, ул. Победы)



Рис. 3. Рекламный вандализм (г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов)

Такая неравномерность концентрации соотносится с Психологическим атласом Екатеринбурга, изданным в 2017 году Гуманитарным университетом [2]. В атласе представлено восприятие жителями микрорайонов мегаполиса. Из 30 микрорайонов мегаполиса, названия которых выделены нами выше, воспринимаются горожанами как «Город бедных», «Опасный город», «Город, в котором я не согласился бы жить».

Таблица 1.

Распределение проявлений вандальной активности в микрорайонах г. Екатеринбург

Микрорайон	Проявления вандальной активности					
	Разрушения		Граффити			
	Разбитые окна	Сожжение	Сигнализирующие	Романтические послания	Реклама	Криминальная коммуникация
1. Уралмаш	+	+		+	+	+
2. Эльмаш	+	+	+	+	+	+
3. С.Сортировка		+	+	+	+	+
4. 7 ключей				+	+	
5. Н.Сортировка				+		
6. Завокзальный					+	
7. Вокзальный					+	+
8. Заречный				+		
9. Пионерский					+	
10. Втуз городок				+		
11. Шарташ				+		
12. ЖБИ					+	+
13. ВИЗ	+			+		
14. Юго-Западный				+		
5. Широкая речка					+	
16. УНЦ		+	+		+	
17. Совхоз						
18. Вторчермет	+			+	+	+
19. Елизавет						
19. Елизавет		+			+	+
20. Уктус	+					
21. Химмаш		+	+	+	+	+
22. Ботаника				+	+	
23. Центр				+		
24. Автовокзал					+	+
25. Парковый				+		
26. Синие камни		+			+	
27. Птицефабрика					+	+
28. Академический						
29. Краснолесье					+	
30. Нижнеисетский				+	+	

Табличные данные показывают, что вандальная активность в мегаполисе главным образом проявляется в виде граффити (рис. 2). Такой вид коммуни-

кации все чаще содержит рекламу: микрозаймы, поставка фармакологических препаратов, почасовая и посуточная аренда жилья, ремонт и техническое обслуживание машин (низкоквалифицированный и кузовной ремонт). Рекламируются товары и услуги, которые могут пользоваться спросом в таких микрорайонах города, своего рода таргетированная реклама (рис. 3). Также отметим, что ассортимент вандальной рекламы является весьма специфическим и направлен, главным образом, на реализацию социально порицаемых, производимых кустарным способом досуговых товаров и услуг, а также недорогих технических работ без применения дорогостоящего диагностического и ремонтного оборудования.

Такой ассортимент рекламируемых в граффити связан с отсутствием легального рынка или высокой «ценой подчинения закону». Для оценки социально-экономической оптимальности и психологического комфорта жителей территории применяется критерий благосостояния, предложенный Н. Калдором и Дж.Р. Хиксом [5]: изменение можно считать положительным, если те, кто выиграл, оценивает свой выигрыш выше величины, которую проигравший считает своим убытком, и этот убыток может быть компенсирован. Уровень удовольствия от изменения эстетики среды может быть выше, нежели уровень досады собственников зданий с несанкционированными граффити. Однако, наличие вандальных проявлений на жилом здании может снижать его стоимость, создавая впечатление неблагополучности. Таким образом, проявляется дуообразная связь уровня жизни и наличия исследуемого явления в территории. Можем предположить, что вандальная активность сопряжена с низким уровнем жизни, являющимся следствием низкой социально-экономической активности и невысоким уровнем квалификации, невозможностью субъектом оценить все альтернативные возможности и последствия, а также конформностью, как чисто психологической характеристикой позиции индивида относительно позиции группы. Отмечена связь: низкий уровень жизни ведет к низкому уровню развития личности и высокому уровню вандальной активности. И наоборот, высокий уровень жизни и высокий уровень развития личности снижают вандальную активность (рис. 4).

К примеру, рекламируемый ассортимент часто реализуется без постановки на учет хозяйствующих субъектов. Поскольку, цена подчинения закону приведет к росту отпускной цены (легализация деятельности и необходимость уплаты налогов, ведения учета), в «бедных» районах это, несомненно, приведет к снижению объемов реализации доходности. Хоть нелегальный оборот и сопряжен с риском привлечения к ответственности.

Также, отметим, что вандальная активность обладает свойством кластерных перколяций. Получение импульса от единичных коммуникаций даже без массивированной подачи нелегальной информации и без организации флешмобов, такая информация станет протекать в среду [4], дополнительные коммуникативные усилия не требуются. Деструктивные поведенческие паттерны протекают в среду и могут видоизменяться в экстраполяциях, снижать уровень жизни, так как к примеру, статус можно повысить просто расписав стену, а не получая высшее образование или занимая призовые места в спорте.

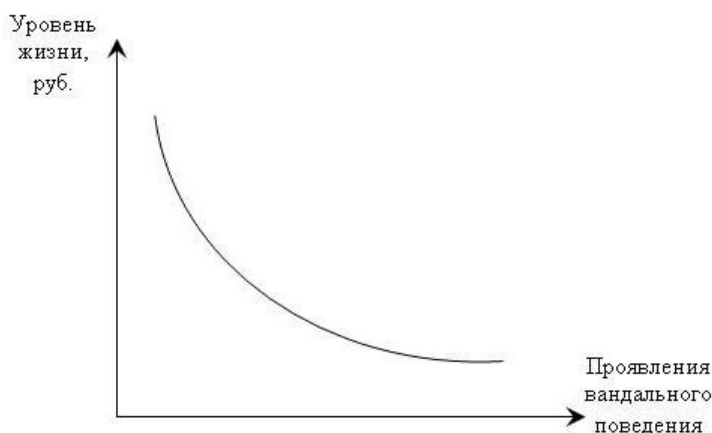


Рис. 4. Взаимосвязь уровня жизни и вандального поведения

Таким образом, можно выделить следующие факторы городской среды, влияющие на вандальное поведение личности:

- антропогенные (промышленное загрязнение, разрушенные здания, отсутствие развитой инфраструктуры и др.). Данный фактор характеризуется неудобством городской среды, когда индивид через графическое проявление старается сделать пространство удобным для себя;

- социально-экономические (образование и профессия родителей, доход и социально-экономический статус семьи, жилищные условия и т. д.). Невысокий уровень жизни не позволяет реализовать экзистенции, сформировать «подушку безопасности» для базовой стабильности, что приводит к внутреннему конфликту;

- личностные факторы (например, таким как локус контроля, конформизм и т. п.). Как правило, опыт взаимодействия с миром, который личность получает в процессе своего развития, влияет на мотивы поведения, в том числе и вандальную активность.

В целом можно предположить, что частота проявления вандального поведения зависит от уровня жизни и развития личности. Планируется продолжить исследование вандализма в городской среде для получения полной информации о факторах, детерминирующих вандальное поведение личности.

Список литературы

1. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Психология вандального поведения: моногр. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2014. 322 с.
2. Психологический атлас Екатеринбурга [Электронный ресурс]. URL: <https://gu-ural.ru/uploads/2017/03/psihologicheskij-atlas.pdf> (дата обращения: 04.10.2017).

3. Соколов А. П. Дизайн как средство противодействия вандализму // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. 2016. № 4. С. 86–90.

4. Чикова О. А., Оболенская А. Г. Методы естественных наук в социально-гуманитарных исследованиях // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 6(16). С. 66–74.

5. Boumans M. J. Great Economists since Keynes. An Introduction to the Lives and Works of One Hundred Modern Economists // De Economist. 1999. № 147. P. 387–388.

УДК 159.9

Кормачёва Ирина Николаевна

Учлохумян Аршак Аветисович

НЕКОТОРЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОМ И ГРУППОВОМ НАРЦИССИЗМЕ И ЭКСТРЕМИСТСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы группового нарциссизма в контексте рассмотрения экстремистских группировок. Отмечено, что проблема связана с непрекращающейся деятельностью экстремистских организаций и группировок, выступающей фактором дестабилизации социально-политической ситуации в России, а также с недостаточностью количества комплексных психологических исследований данной проблемы. Рассмотрены некоторые характерные личностные черты экстремистов, затронуты проблемы фанатизма, его проявления и влияния на личность экстремистов, стремления к удовлетворению группового нарциссизма, дана краткая характеристика лидера экстремистской группы. Рассмотрены функция, причины проявления, а также особенности группового нарциссизма экстремистов. Обозначены некоторые существующие способы противодействия групповому нарциссизму и дана краткая характеристика современного экстремизма.

Ключевые слова: групповой нарциссизм, экстремизм, фанатизм, личностные особенности экстремистов.

Кормачёва Ирина Николаевна – ассистент кафедры общей психологии и истории психологии, аспирант ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», irina@kormacheva.ru, г. Новосибирск (Россия).

Учлохумян Аршак Аветисович – студент кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», uchloxumyn@mail.ru, г. Новосибирск (Россия).

Kormacheva Irina Nikolaevna – assistant of the Department of General Psychology and History of Psychology, Postgraduate Student, Novosibirsk State Pedagogical University, irina@kormacheva.ru, Novosibirsk (Russia).

Uchlohumyan Arshak Avetisovich – student of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, uchloxumyn@mail.ru, Novosibirsk (Russia).

Kormacheva Irina Nikolaevna**Uchlokhumyan Arshak Avetisovich****SOME REFLECTIONS ABOUT INDIVIDUAL AND GROUP NARCISISM
AND EXTREMISTIC PERFORMANCE OF THE PERSON**

Abstract. The article presents an analysis of the problem of group narcissism in the context of the examination of ex-extremist groups. It is noted that the problem is related to the continuing activity of extremist organizations and groups, which is a factor in the destabilization of the socio-political situation in Russia, as well as the inadequate number of complex psychological studies of this problem. Some characteristic personality traits of extremists are considered, problems of fanaticism, its manifestations and influence on the personality of extremists, aspirations for the satisfaction of group narcissism are touched upon, a brief description of the leader of an extremist group is given. The function, the causes of manifestation, as well as the peculiarities of the group narcissism of extremists are considered. Some existing methods of counteracting group narcissism are outlined and a brief description of contemporary extremism is given.

Keywords: group narcissism, extremism, fanaticism, personal characteristics of extremists.

Современные экономические кризисы и политические конфликты различного уровня приводят к тому, что в настоящее время экстремизм представляет собой одну из наиболее опасных угроз конституционному строю и безопасности государства. Несмотря на принятие в России в 2002 г. закона «О противодействии экстремистской деятельности» и концентрацию внимания правоохранительных органов на данной проблеме, деятельность экстремистских организаций и группировок в настоящее время продолжает оставаться серьезным фактором дестабилизации социально-политической ситуации в Российской Федерации в целом.

Анализ современного состояния борьбы с преступлениями экстремистского характера свидетельствует о том, что в ее реализации имеется ряд проблем различного характера, например, политического, экономического, юридического, криминалистического и т. д. Одной из таких проблем является недостаточное число работ, отражающих комплексные психологические исследования, касающихся личности экстремистов, мотивов экстремистской деятельности, методов противодействия экстремистской пропаганде и др. Актуальность изучения психологических аспектов экстремистской деятельности подчеркивается многими авторами [5; 11; 12 и др.].

Сарычева И. В., характеризуя личность экстремиста, отмечает, что одним из ключевых психологических качеств исполнителей экстремистских преступлений является наличие нарциссического радикала в структуре личности, который проявляется в яркой приверженности какой-либо идеологии (фанатизм), а также слабая выраженность самоидентичности, что приводит к преобладанию групповой идентичности и формирует группоцентрический характер деятельности [10]. Можно сказать, что у экстремистов индивидуальный нар-

циссизм преобразуется в групповой. Группа, к которой он принадлежит (религиозная, национальная, идеологическая или др.), играет роль самого индивида и «становится объектом нарциссической страсти» [19; 20; 22; 24].

Нарциссизм сам по себе далеко не всегда предполагает некие патологические проявления, нарциссическое ядро присутствует в психике каждого человека. Однако, его функция неоднозначна: с одной стороны, нарциссизм необходим для выживания, а с другой – он представляет собой угрозу сохранения жизни. При проявлении группового нарциссизма данная функция остается неизменной, но применяется в интересах сохранения группы, а не жизни конкретного человека и его представления о себе [14; 16; 18; 21]. В экстремистской деятельности данный парадокс проявляется наиболее ярко. С одной стороны, принадлежность к группе позволяет слабому «Я» стать сильнее за счет «слияния» с группой, с другой – физическая и психологическая целостность человека находится под угрозой и часто нарушается.

Э. Фромм называет групповой нарциссизм «злокачественной формой» и выделяет следующие характерные черты: объектом группового нарциссизма является сама группа в ее сложившейся форме; нарциссизм группы «замыкается на самом себе» (группа восхваляет собственные достижения, победы, убеждения и т. д.); основной социологической функцией группового нарциссизма является замена нарциссической гордостью принадлежности к группе. Групповой нарциссизм – это своего рода компенсация пустоты, когда в жизни людей нет ничего ценного, а жизнь в целом «неинтересна» [16]. Чем больше человек не удовлетворён своей реальной жизнью, тем сильнее будет гипертрофированное чувство принадлежности к превосходящей группе (расе, национальности, религии и т. д.) [1]. Внутри этой возвышенной над другими группы люди чувствуют себя польщенным в своем индивидуальном нарциссизме, получают поддержку большинства ее представителей и поэтому считают групповой нарциссизм обоснованным и рациональным. Признание группы позволяет человеку гордиться собой, особенно если придется пострадать за свою верность. Данный механизм свойственен как малым (например, племя, связанное кровнородственными отношениями), так и большим (белые, католики и др.) группам [1; 14]. Именно поэтому групповой нарциссизм часто связан с фанатизмом. И то, и другое проявляется как слепая, безоговорочная вера в свои убеждения и идеалы, сочетающаяся с нетерпимостью и ненавистью к другим взглядам и убеждениям.

Нарциссическое разделение на «мы» и «они» уходит корнями в архаическую форму самосознания, отражающую дифференциацию на «мы» (свои, которые защищают) и «они» (чужие, которые угрожают), что приводит к яростным выплескам в ответ на малейшую критику и некритическое восприятие собственной позиции как бесспорной и единственно верной (подобное отношение к критике мы можем наблюдать и при проявлении индивидуального нарциссизма). При этом враждующие группы (например, внутри ислама) могут относить себя к одной и той же религии, но безжалостно преследовать своих противников за «искажение» Корана. Такого рода проявления группового нарциссизма

часто имеют деструктивные последствия разного уровня, от яростных споров до мировых войн.

Яростные выплески в ответ на критику становятся еще более разрушительными, если осуществляется посягательство на что-то принципиально важное для группы, например, символы (флаг, икона, оскорбление вождя, героя войны) и т.д. Нарциссическая рана подобного рода – это угроза самому существованию нарциссической группы, поэтому равнозначным ответом является только полное уничтожение противника. Хотя источником этой травмы, сопровождающейся невыносимыми чувствами, являются сами члены группы, агрессия приписывается противнику, а нарциссическая ярость, которая является в сущности яростью «поврежденного Я» отдельного человека, проецируется на экстремистские цели группы [27].

Еще одной важной характеристикой группового нарциссизма, перекликающегося с индивидуальным, является фантазийное представление о своей группе и об окружающем мире. Представители группы подвержены неосознаваемым инфантильным грандиозным фантазиям и не способны объективно оценить происходящее [27]: они считают собственные убеждения и действия безукоризненными и недооценивают противников, что часто приводит к разрушительным для них последствиям (одним из наиболее ярких примеров подобного рода являлась вера немцев в легкую победу над СССР во второй мировой войне).

Как для группового, так и для индивидуального нарциссизма характерно стремление к удовлетворению, которого он достигает с помощью двух основных механизмов: общая идеология превосходства собственной группы и убежденность в неполноценности всех других групп. Оба механизма взаимосвязаны и могут привести к крайне негативным последствиям. Например, нарциссизм этноса, способствует развитию крайнего этноцентризма и национализма, а также может стать важнейшей составляющей национальной идеологии [2]. Убежденность в неполноценности всех других групп чаще всего носит агрессивный характер, требует реального подтверждения и получает разрядку, унижая либо уничтожая более слабые группы (например, евреи в фашистской Германии). В случае, если у группы нет столь слабого противника, данный механизм порождает желание войны, точнее, завоеваний, с целью получить необходимое подтверждение. Во время военных действий групповой нарциссизм получает дополнительную подпитку за счет пропаганды правительства и создания образа врага.

Стремление к удовлетворению группового нарциссизма, по мнению В. В. Витюка, находит отклик у людей благодаря «извечным свойствам человеческой натуры»: разрушительные инстинкты, склонность к агрессивности и готовность к насилию. Агрессия общества регулируется правовыми нормами, воспитанием и культурой, но есть некоторые черты личности, которые делают людей уязвимыми к экстремистской идеологии: превалирование эмоций над рациональностью и непосредственных реакций над ее осмыслением, предвзятость оценок, низкий порог толерантности, слабая саморегуляция, высокая степень выраженности индивидуального нарциссизма [4; 23; 29]. Одним из важней-

ших признаков высокой степени выраженности группового нарциссизма является наличие сильного лидера. Это не просто человек, это объект восхищения и самоидентификации. Лидер группы, как и сама группа, становится приоритетной ценностью для членов экстремистской организации. Как отмечает В. В. Гурский, именно благодаря влиянию лидера происходит подмена ценностей, и один вид экстремизма может переходить в другой (например, национальный – в религиозный) [6]. Члены группы переносят свой нарциссизм на лидера, он видится им всемогущим и всезнающим, они безусловно подчиняются ему и таким образом тоже чувствуют себя всемогущими и всезнающими.

На протяжении развития общества были выработаны некоторые способы «борьбы» с групповым нарциссизмом. Например, при первобытном строе высокая степень выраженности группового нарциссизма могла помешать выживанию группы (нереалистичное представление об окружающем мире способствовала физическому уничтожению группы). Магическое, аказуальное мышление, которому свойственен «закон сопричастности», подразумевает, что у всего, в том числе и у данной группы, есть свое место в природе, а за соблюдением порядка следят могущественные духи [13]. По всей видимости, подобное понимание мира контролировало уровень группового нарциссизма [8]. В современном мире эти регуляторы уже не так эффективны, т.к. ушли «естественные опасности», а также появилось логическое, казуальное мышления закона причинности [13; 14; 15].

В средние века групповой нарциссизм регулировался церковью: с одной стороны, он подпитывался уверенностью, что наша вера – единственно верная, а с другой нивелировался положением о первородном грехе человека и постулатом человека как «сына Божьего», не способного менять Его замысел.

Очевидно, что позитивным выходом из замкнутого круга группового нарциссизма является социальное взаимодействие с людьми, не связанными узами с данной группой, либо создание материальных, интеллектуальных или иных культурных ценностей (пример – церкви мировых религий). Однако здесь необходимо понимать, что экстремистские организации чаще всего не имеют целью созидание и диалог.

Сегодняшние экстремистские группы – это, по сути, бизнес, основанный на нелегальной торговле оружием, работоторговле и наркоторговле. Экстремисты сегодня располагают теми ресурсами, которые не могли себе представить революционеры начала XX века: глобальная торговая сеть, возможность быстро и беспрепятственно передвигаться по всему миру, Интернет, позволяющий осуществлять мгновенную передачу информации, минуя цензуру.

Современные экстремисты – это профессиональные революционеры, использующие механизмы группового нарциссизма для осуществления террористической деятельности и привлечения молодых исполнителей. По сути, терроризм является реализацией экстремистской идеологии на практике, крайней формой проявления экстремизма [9; 14; 17].

Многочисленные зарубежные исследователи выделяют различные черты экстремистов-фанатиков, осуществляющих террористическую деятельность, благодаря которым можно выделить «группу риска», т. е. тех, кто может быть

подвержен влиянию экстремистской идеологии. Несмотря на бытующее представление о террористах как об агрессивных психопатах, это чаще всего робкие подростки (в настоящем или в прошлом), имеющие серьезные эмоциональные нарушения, связанные с отказом от них родителей, или иным отчуждением от среды, находятся в поиске принадлежности и смысла [1; 3; 20; 28].

Согласно данным, представленным А. Купером, у лиц с экстремистской направленностью ярко выражены нарциссические черты, но они не отвечают критериям нарциссического расстройства личности, как и критериям любой другой психиатрической категории [7; 10; 25; 26 и др.]. Это люди, у которых наблюдается тенденция к экстернализации (поиск вовне источников личных проблем), сверхсосредоточенность на защите «Я» путем проекции, постоянная оборонительная готовность, чрезмерная поглощенность собой и незначительное внимание к чувствам других. В группе человек не только укрепляет свой нарциссизм, но и достигает личностной идентичности, полностью спрятавшись в ней. Группа выполняет роль родителя, обеспечивающего прибежище и защиту.

Таким образом, рассмотренные нами некоторые психологические аспекты экстремистской деятельности позволяют провести некоторые параллели между проявлениями индивидуального и группового нарциссизма и кратко охарактеризовать основные феномены, связанные с проблемой группового нарциссизма. Без сомнения, данная проблема требует более детальной разработки, как с точки зрения исследования различных психологических аспектов экстремистской деятельности, так и способов противостояния экстремистской пропаганде.

Список литературы

1. *Антонян Ю. М.* Криминологическое и уголовно-правовое исследование. Терроризм. М.: Щит-М, 1998. 306 с.
2. *Антонян Ю. М., Белокуров Г. И., Боковиков А. К.* и др. Этнорелигиозный терроризм / под ред. Ю. М. Антоняна. М.: Аспект Пресс, 2006. 320 с.
3. *Батурин В. Ю.* О проблемах борьбы с молодежным экстремизмом в современных условиях // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2015. № 1 (32). С. 52–56.
4. *Витюк В. В.* Некоторые проблемы терроризма в аспекте современных конфликтных ситуаций (соображения террологов) // Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технология разрешения. 1993. Вып. 4. Терроризм. С. 52–58.
5. *Волчецкая Т. С.* Криминалистическое противодействие политическому экстремизму: современные проблемы // Преступность в Западной Сибири: актуальные проблемы профилактики и расследования преступлений: сб. статей по итогам Всерос. науч.-практ. конф. (28 февр. – 1 марта 2013 г.). Тюмень, 2013. С. 34–41.
6. *Гурский В. В.* Религиозный экстремизм как форма социальных отношений: на примере российского общества: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2012. 25 с.
7. *Клепикова Н. М.* Операциональное определение нарциссизма в пределах психической нормы: дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2011. 257 с.

8. *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 603 с.
9. *Мелентьева Н.* Размышления о терроризме // «Элементы» Евразийское обозрение. 1996. № 7. С. 19–20.
10. *Поуст Дж.* Мы против них: групповая динамика политического терроризма // Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технология разрешения. 1993. Вып. 4. Терроризм. С. 31–32.
11. *Сарычева И. В.* Личность преступника как элемент криминалистической характеристики преступлений экстремистской направленности // Общество и право. 2014. № 3(49). С. 220–224.
12. *Турчин С. А.* К вопросу об организованном экстремизме // Закон и право. 2015. № 10. С. 151–153.
13. *Фрейд З.* Тотем и табу. Харьков: Фолио, 2009. 382 с.
14. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. М.: Хранитель; АСТ; АСТ Москва; Мидгард, 2006. 624 с.
15. *Фромм Э.* Здоровое общество // Психоанализ и культура. М.: Юристь, 1995. С. 273–596.
16. *Фромм Э.* Индивидуальный и общественный нарциссизм // Гуманистический психоанализ: хрестоматия. СПб.: Питер, 2002. С. 66–100.
17. *Хадысов М. А.* Исследование причин и условий экстремизма как основа формирования политики противодействия экстремизму (криминологический аспект) // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–8. С. 1811–1814.
18. *Шадриков В. Д.* Способности человека. М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 1997. 288 с.
19. *Шамишкова Е. О.* Динамические тенденции самосознания: трансформации нарциссизма и развитие психологических границ личности // Философия образования. 2008. № 1. С. 194–203.
20. *Шамишкова О. А., Клепикова Н. М.* Анализ современных подходов к исследованию психической нормы // Социокультурные проблемы современного человека: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (19–24 апреля 2010 г., г. Новосибирск) / под науч. ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск: НГПУ, 2010. Ч. I. С. 443–451.
21. *Шамишкова О. А., Клепикова Н. М.* Психометрический анализ и стандартизация зарубежной методики «Нарциссический опросник личности» (R. Raskin, C. S. Hall, 1979; J. Zimmermann, 1994) // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 6–1. С. 169–176.
22. *Шамишкова О. А., Шамишкова Е. О.* Игра мерцающих смыслов. Психологические аспекты мифа о нарциссе: между З. Фрейдом и К. Г. Юнгом // Журнал практического психолога. 2006. № 1. С. 170–193.
23. *Шамишкова О. А., Шамишкова Е. О.* Нарциссические проявления личности как образующие континуума переходных форм существования «Границ Я» // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7–2. С. 265–270.
24. *Шамишкова О. А., Шамишкова Е. О., Соколов С. Е.* Трансформации нарциссизма как динамические тенденции самосознания // Социокультурные проблемы современного человека: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. О. А. Шамшиковой, Н. Я. Большуновой. Новосибирск: НГПУ, 2009. С. 457–468.
25. *Cooper H. H. A.* Psychopath as terrorist // Legal Medical Quarterly. 1978. № 2. P. 253–262.

26. *Cooper H. H. A. What is a terrorist: a psychological perspective // Legal Medical Quarterly. 1977. № 1. P. 16–32.*

27. *Crayton J. W. Terrorism and the psychology of the self // Perspectives on terrorism / ed. by L. Z. Freedman, Y. Alexander. Wilmington, DE: Scholarly Resources, 1983. P. 33–41.*

28. *Hacker F. J. Dialectic interrelationships of personal and political factors in terrorism // Perspectives on terrorism / ed. by L. Z. Freedman, Y. Alexander. Wilmington, DE: Scholarly Resources, 1976. P. 19–31.*

29. *Klepikova N. M., Shamshikova O. A., Shamshikova E. O. Narcissism research on a Russian sample // Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences Selected, peer reviewed papers from the 2011 2nd International Conference on Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences (BCPS 2011), November 25–26, 2011, Maldives. International Proceedings of Economics Development and Research; Edited by Chen Dan. 2011. C. 23–27.*

УДК 159.96

Большунова София Андреевна

«ТРАВМА НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ» КАК ВЫЗОВ ПОКОЛЕНИЮ

Аннотация. Статья посвящена исследованию переживания неопределенности в контексте «текущей реальности». Современный мир изменяется слишком быстро, поэтому люди в наши дни испытывают сложности в адаптации к нестабильной социальной среде и повседневной жизни. В исследовании проверялись гипотезы о наличии взаимосвязи между личностными переживаниями в ситуации неопределенности и полезависимостью-полenezависимостью; между смыслообразованием и отношением к неопределенности на выборке из 84 респондентов (30 мужчин, 54 женщины). Получены значимые корреляции (по статистике r_s -Спирмена) между шагами обнаружения смысла и толерантностью к неопределенности, в то же время взаимосвязи между когнитивным стилем и отношением к неопределенности не обнаружено. В исследовании было показано также, что одна из субшкал шкалы экзистенции («Свобода») коррелирует со всеми субшкалами опросника общей толерантности к неопределенности, что позволяет предполагать: обнаружение смысла (третий шаг, по В. Франклу) играет ключевую роль в формировании отношения к неопределенности субъекта.

Ключевые слова: ситуация неопределенности, толерантность к неопределенности, смыслообразование, метод нахождения смысла, шкала экзистенции, полезависимость.

Большунова София Андреевна – студентка факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, sophia.bolshunova@gmail.com, г. Москва (Россия).

Bolshunova Sofiya Andreevna – student of Lomonosov Moscow State University, sophia.bolshunova@gmail.com, Moscow (Russia).

Bolshunova Sofiya Andreevna

TRAUMA OF UNCERTAINTY AS A CHALLENGE TO THE GENERATION

Abstract. Current study raises the question of attitude to uncertainty in fluid reality. Nowadays people experience difficulties in adaptation to social environment and real life because it changes too fast. Hypotheses are about correlation between personal feelings in a situation of uncertainty and field-dependence, and meaning making. The sample is 84 respondents (30 male, 54 female). The findings support only second hypothesis. It was confirmed in correlation study that meaning making and TU are interconnected. Moreover, only one subscale («Freedom») has correlations with all TU subscales and therefore researchers suggest that the third step of discovering meaning by V. Frankl plays the key role in defining attitude to uncertainty.

Keywords: situation of uncertainty, tolerance of uncertainty, meaning making, method of searching for existential meaning in life, existence scale, field-dependence.

Статья посвящена исследованию личностных особенностей восприятия и проживания ситуаций неопределенности. Неопределенность как ключевая характеристика нашего времени включает в себя и непредсказуемые политические изменения, и неожиданные события, происходящие в мире и жизни конкретных людей, нестабильность будущего, быстрое развитие технологий, кардинально преобразующих нашу жизнь, вызванные этим резкие изменения социальной среды. Многие психологи и социологи, описывая современную социальную ситуацию в синонимичных или близких по смыслу понятиях (полифоничность, релятивистская природа, ускорение изменений, мобильность, текучесть, разнообразие, сложность, гетерогенность, нелинейность, многомерность) говорят о внешней и внутренней нестабильности как о крайне значимом вызове времени [1].

З. Бауман для описания современного мира вводит понятие «текучей реальности», говорит о «разжижении» современного мира, которому можно придать любую форму, что делает мир плохо понимаемым и управляемым, т. е. неопределенным. «Мне кажется, что самая важная черта современного периода состоит в ненаправленности перемен. Сегодня, как никогда, сложно сказать о том, что происходящие перемены имеют какое-то заранее определенное направление, они застают нас врасплох, мы их не ожидаем и не предвидим» [2]. В результате, по мнению З. Баумана, люди, родившиеся в текучем мире, образуют целое «поколение текучести», характеризующееся свободой как главной ценностью, размытостью целей и отсутствием явственного стержня. Вместе с индивидами трансформируется и социум: связи между людьми становятся кратковременными и поверхностными, транзитными, что описывается понятием «гардеробных сообществ», в то время как свобода личности растет, что ведет к еще большей нагрузке на самого субъекта.

Внешняя нестабильность отражается на состоянии внутреннего мира и самоощущении современного человека, что может выражаться в потере ориентиров и отсутствии надежных опор. Помимо необходимых в подобной

ситуации качеств – толерантное отношение к неопределенности, открытость новому опыту и изменениям – перед молодежью, на которой и сконцентрировано данное исследование, стоят более фундаментальные задачи укрепления собственной личности, создания собственных смыслов и обретения субъектности в противовес внешней нестабильности. О безуспешности самостоятельных ответов на вызовы современности некоторых представителей «поколения текучести» можно говорить исходя из данных, представленных в работах А. Г. Асмолова и С. В. Кривцовой, которые на основе анализа бесед со студентами факультета психологии МГУ отмечают у многих из них выраженность тревоги, растерянности и чувства одиночества [5]. Еще один аспект влияния внешней неопределенности выделяет Е. Т. Соколова, указывая, что в российском обществе наблюдается столкновение двух тенденций: глобализации и стремления законсервировать традиционные культурные особенности и ценности, что ведет к «фрагментации», «расщеплению», «нестабильности» личности. Одна часть социума ощущает бессмысленность, стагнацию, отсутствие перспективы, тоску, апатию, пассивность, другая, наоборот, демонстрирует энергичность, стремление к развитию и самореализации, амбициозность, перфекционизм и нарциссизм [11; 12]. У этой второй части социума обнаруживается иная грань проблемы неопределенности как вызова времени: в открывшихся просторах «свободы-неопределенности» современный человек не может осуществить ни один акт самоидентичности без страха утратить свободу, приобретя тем самым ограничения предопределенности и ответственности; в результате чего Я человека остается пустой полостью, обнаруживается его диффузия [9].

Мы интерпретируем вызов неопределенности как «травму неопределенности». Под травмой, следуя Р. Бернету, мы понимаем «шок, вызванный встречей с чем-то настолько чуждым и настолько неудобопостижимым, что оно выводит субъекта из игры» [3, с. 125], т. е. вводит из игры освоенные человеком способы быть субъектом, которые в ситуации неопределенности не работают. «Субъект, – замечает Р. Бернет, – должен ответить на травму» [3, с. 141]. Ответить он может только восстановлением субъектности. Наша гипотеза состоит в следующем: восстановление субъектности в ситуации неопределенности обеспечивается смыслообразованием (обретением смысла ситуации и смысла самой неопределенности).

Следует сразу отметить, что неопределенность нельзя воспринимать через оппозиции хорошее-плохое. В том или ином виде нестабильность в мире присутствовала всегда, более того, именно она содержит в себе потенции для свободы, творчества, изменений. Травма же возникает в ситуации, когда личность не имеет возможности или не способна распорядиться неопределенностью, или, как говорил В. П. Зинченко, когда замирает «движение, ищущее смысла» [4, с. 18]. В этом смысле перед нами стоит вопрос: мир утратил определенность или человек утратил способность творчески распоряжаться неопределенностью. «Видимо, главным «инструментом» преодоления неопределенности является смысл», отмечает В.П. Зинченко [4, с. 15], и мы, опираясь на данный тезис, предполагаем наличие взаимосвязи между смыслообразованием

и отношением к неопределенности. Внешней нестабильности субъект может противопоставить определенность внутреннюю, выстраивая отношения с непостоянным миром двумя путями: личность может сопротивляться неопределенности с помощью внутренней силы, стойкости, упругости или распорядиться ей как условием свободы, то есть осмысляя происходящее. Развитая способность находить, открывать и обретать смысл ситуации позволяет человеку обращаться с неопределенностью как с ресурсом.

Соответственно, на данном этапе исследования для нас было важно эмпирически проверить наличие связи между отношением к неопределенности, смыслообразованием и дифференциацией, сформированностью «внутреннего» содержания субъекта. Были сформулированы две основные гипотезы:

- существует взаимосвязь между полезависимостью / полenezависимостью (ПЗ/ПНЗ) личности и отношением к неопределенности;

- существует взаимосвязь между шагами обнаружения смысла (в концепции В. Франкла) и отношением к неопределенности.

Сразу следует заметить, что конструкт ПЗ/ПНЗ мы, вслед за Г. Виткиным, рассматривали как тенденцию полагаться на себя или на поле (среду) в качестве первичных референтов поведения, что напрямую связано с отделением себя от окружающего мира, формированием границ между внутренним и внешним. Более того, полenezависимое поведение предполагает, что находящееся внутри и составляющее «себя» ясно сформулировано [15]. Г. Виткин утверждал, что конструкт ПЗ/ПНЗ характерен для разных уровней человеческой психики от восприятия, где человек буквально склонен в большей степени опираться на собственные ощущения или внешние стимулы при анализе впечатлений разной модальности, до самоощущения, что может пониматься нами экзистенциальном аспекте. Четкая дифференциация «себя» из окружающего мира тогда может быть истолкована как понятие близкое к самости.

В соответствии с обозначенными гипотезами испытуемым было предложено заполнить два опросника и пройти тестирование в компьютерной программе. Опросники включали в себя шкалу общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна в адаптации Е.Н. Осина [8] и шкалу экзистенции А. Лэнгле, К. Оргдер в адаптации И.Н. Майниной [7]. Для выявления когнитивно-стилевых особенностей нами использовалась методика «Фигуры Готтшальда» в модификации А.Н. Гусева, для чего была применена компьютерная программа «Практика-МГУ». Порядок предъявления методик варьировался. Математическая обработка полученных данных проводилась с применением статистического пакета IBM SPSS Statistics v.20, Microsoft Excel.

Шкала общей толерантности к неопределенности рассматривает ТН как «спектр реакций (от отвержения до влечения) на стимулы, которые воспринимаются индивидом как незнакомые, сложные, изменчивые или дающие возможность нескольких принципиально различных интерпретаций» [8, с. 67]. Опросник содержит 19 утверждений для оценки отношения к неопределенности по шести субшкалам, включая общий показатель ТН. Три субшкалы соответствуют объектам отношения: новизне, сложным задачам и неопределенным

ситуациям. Оставшиеся две характеризуют модус отношения: предпочтение или избегание.

Шкала экзистенции (ШЭ) является одним из психометрических инструментов, разработанных в рамках экзистенциально-аналитической теории А. Лэнгле. Тест создан для измерения экзистенциальной исполненности, точнее, того, как она субъективно ощущается испытуемым [6]. Экзистенциальная исполненность – понятие, которое появилось в противовес гедонистическому счастью, было введено В. Франклом. Уровень экзистенциальной исполненности показывает, насколько много осмысленного присутствует в жизни человека, как часто он живет с внутренним согласием, соответствуют ли сущности субъекта его решения и поступки, может ли он вносить хорошее, в том смысле, в котором это понимает сам человек, в жизнь.

ШЭ содержит 46 пунктов, ответы на которые испытуемый дает, оценивая себя и свою сегодняшнюю жизнь по различным аспектам. В результате суммирования баллов по соответствующим пунктам исследователь получает итоговый показатель общей исполненности – это сумма промежуточных показателей по четырем субшкалам [7]: *самодистанцирование* (SD), что понимается как способность отойти от самого себя на некоторую дистанцию, в результате чего взгляд на мир становится более свободным, а человек «выходит» за рамки себя и смотрит на ситуацию со стороны (соответствует первому шагу метода обнаружения смысла); *самотрансценденция* (ST) – это способность человека почувствовать, что является важным и правильным с точки зрения его ценностей; способность экзистенциально быть с другими людьми и дать им затронуть свои чувства (соответствует второму шагу метода обнаружения смысла); *свобода* (F), т. е. способность найти в мире возможности и решиться, выбрав наилучшую из них (соответствует третьему шагу метода обнаружения смысла); *ответственность* (V) как степень воплощения собственных решений в жизнь (соответствует четвертому шагу метода обнаружения смысла).

Первые две способности составляют Персональные предпосылки исполненности – фактор личности (Р). Данный фактор соотносится с внутренним миром человека и измеряет способность человека ориентироваться в нем. Вторые две способности, в свою очередь, составляют экзистенциальное исполнение в связи с теми возможностями, которые представляет ситуация, – это фактор экзистенции (Е), измеряющий степень соотнесения человека с внешним миром.

В исследовании приняло участие 84 человека: 29 мужчин и 55 женщин, в возрасте от 18 до 25 лет ($M = 21,5$, $SD = 1,7$). Все респонденты – студенты московских ВУЗов.

Для проверки первой выдвинутой гипотезы использовался корреляционный анализ. Применение критерия Колмогорова-Смирнова показало, что распределение нельзя считать нормальным. В связи с этим проверка значимости корреляций количественных показателей шкалы общей ТН с показателями индекса ПЗ осуществлялась с помощью коэффициента корреляции Спирмена (r), результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1.

Корреляции показателей шкал опросника и шкалы общей ТН с индексом ПЗ ($p < 0,01$).

Показатели	Индекс ПЗ
Отношение к новизне	0,054
Отношение к сложным задачам	0,093
Отношение к неопределенным ситуациям	0,000
Предпочтение неопределенности	-0,030
Толерантность к неопределенности	0,111
Общее значение ТН	0,41

Ни один из полученных коэффициентов корреляции не является значимым. Для уточнения результатов был принят во внимание феномен «расщепления» полюсов стилевой оси [10]. В целях проверки наличия квадриполярности был применен кластерный анализ (метод Уорда) с оценкой достоверности различий по U-критерию Манна-Уитни. Было получено четыре отличных друг от друга кластера, однако не было обнаружено квадриполярности, а также значимых различий относительно ТН между выделенными группами. Полученные данные не подтвердили первую гипотезу исследования о взаимосвязь между когнитивно-стилевыми особенностями личности и отношением к неопределенности.

Так как критерий Колмогорова-Смирнова показал, что не все шкалы использованных методик соответствуют нормальному распределению, для проверки второй гипотезы исследования нами также использовался коэффициент корреляции Спирмена (r). Результаты корреляционного анализа показателей Шкалы экзистенции с показателями Шкалы общей ТН представлены в табл. 2, в которую внесены только значимые показатели.

Таблица 2.

**Корреляции показателей шкал опросника ШЭ
с показателями Шкалы общей ТН ($p < 0,01$)**

Показатели	SD	ST	F	V	P	E	G
Отношение к новизне			0,369			0,284	
Отношение к сложным задачам	0,352		0,489		0,344	0,423	0,412
Отношение к неопределенным ситуациям			0,507			0,380	0,358
Предпочтение неопределенности			0,426			0,306	0,283
Толерантность к неопределенности	0,328	0,311	0,517		0,361	0,449	0,436
Общее значение ТН	0,288		0,493		0,310	0,392	0,379

Обсуждение результатов

1. Анализ отсутствия взаимосвязи между отношением к неопределенности и ПЗ/ПНЗ

Итак, первая гипотеза исследования не нашла эмпирического подтверждения. Содержательно данный факт может быть интерпретирован следующим образом: отношение к внешней неопределенности, которую могут создавать новые или неопределенные ситуации и сложные задачи, не связано с тенденцией полагаться на себя или на окружающую среду. Если предположить, что утверждение Г. Виткина относительно зависимости от поля как уровня психологической дифференциации верно, то наше исследование показывает отсутствие зависимости между сформированностью «внутреннего» содержания и внешней нестабильностью. Этот результат позволяет продвинуться дальше и сформулировать вопросы и гипотезы для следующих исследований в данном направлении. Согласно полученным данным не внутренняя определенность, стабильность и четкость позволяют успешно справляться с изменениями в окружающей мире, но нечто другое. Проверка второй гипотезы дает возможность более конкретно ответить на вопрос, что именно.

Однако следует также отметить, что на полученные данные могла повлиять использованная компьютерная модификация методики. М. А. Холодная подчеркивает, что несмотря на многообразие вариантов теста «Включенные фигуры», в настоящий момент в психологии недостаточно данных для подтверждения их конструктивной валидности [10]. В связи с этим для уточнения выводов в будущем необходима повторная проверка гипотезы с применением иной модификации методики Г. Виткина.

2. Анализ взаимосвязи между субшкалами «Отношение к сложным задачам», «Толерантность к неопределенности», «Общее значение ТН» (методика «Шкала общей толерантности к неопределенности») и субшкалой «Самодистанцирование (SD)».

Первый шаг концепции обнаружения смысла В. Франкла продемонстрировал наличие корреляции с тремя субшкалами опросника Е. Н. Осина, что дает основу для следующих выводов. Во-первых, отметим, что «самодистанцирование» понимается как способность «отойти» от самого себя на некоторую дистанцию, в результате чего взгляд на мир становится более свободным, а человек «выходит» за рамки себя и смотрит на ситуацию со стороны [7]. Интересно отметить, что данный фактор показал взаимосвязь только с отношением к трудным задачам, которые зачастую как раз и требуют встать «над ситуацией», в известной мере абстрагироваться или посмотреть на ситуацию с иной стороны, децентрироваться, что относится как к интеллектуальным задачам, вспомним хотя бы задачи со спичками Ю. Б. Гиппенрейтер, так и к сложным жизненным ситуациям. Во-вторых, «самодистанцирование» оказалось связано с толерантностью к неопределенности и общим показателем шкалы, то есть человек, способный дистанцироваться, с большей вероятностью проявляет и толерантность к неопределенности. Возможно, данное умение допускает не просто обнаружение вокруг себя бушующих волн перемен, но и взгляд на ситуацию со стороны, более общую картину понимания себя в море изменений.

3. *Анализ взаимосвязи между субшкалой «Толерантность к неопределенности» и субшкалой «Самотрансценденция (ST)»*

По-видимому, второй шаг, представленный в концепции обнаружения смысла, не имеет решающего значения в определении отношения субъекта к неопределенности, однако он все же связан с одной из субшкал. «Самотрансценденция» как способность человека почувствовать, что является важным и правильным с точки зрения его ценностей [7], коррелирует с толерантностью к неопределенности. Чем более развито это качество, тем больше вероятность, что человек принимает неопределенность и не испытывает дискомфорта в условиях нестабильности. Можно предположить, что в этом случае у человека существуют сформированные ценности, на которые можно опереться и совершить осмысленный выбор.

4. *Анализ взаимосвязи между всеми субшкалами шкалы общей толерантности к неопределенности и субшкалой «Свобода (F)»*

Как можно заметить из табл. 2, именно субшкала «Свобода (F)», соответствующая третьему шагу в концепции обнаружения смысла В. Франкла, положительно коррелирует со всеми показателями шкалы общей толерантности к неопределенности. Напомним, что свобода охватывает способность находить реальные возможности действия, создавать из них иерархию в соответствии с их ценностью и таким образом приходить к персонально обоснованному решению [7]. Следовательно, люди с высокими показателями способности «решаться», более склонны положительно относиться к новизне, трудным задачам и неопределенным ситуациям, они демонстрируют предпочтение неопределенности и толерантность к ней. Предположительно, свобода здесь выступает в качестве умения распорядиться переменчивыми обстоятельствами. Иными словами, в ситуации неопределенности нетолерантный к ней субъект в ряде случаев способен увидеть поле возможностей, то есть осуществить первый шаг концепции обнаружения смысла, а затем разглядеть в них ценность для себя, пройти второй шаг. Однако он, по-видимому, испытывает особые сложности при выборе наилучшего из имеющихся вариантов в момент, когда из массы возможностей в нестабильном или амбивалентном мире нужно выбрать одну и решиться. Корреляционное исследование не дает оснований для выводов о причинах такой ситуации, однако мы можем сформулировать гипотезу для последующих этапов работы: наибольшее значение в формировании отношения к неопределенности имеет третий шаг концепции В. Франкла (обнаружение смысла). Развитая способность решаться позволяет человеку комфортно чувствовать себя в мире постоянных перемен [13].

5. *Анализ отсутствия взаимосвязи между показателями шкалы общей толерантности к неопределенности и субшкалой «Ответственность (V)»*

Нам также кажется примечательным полное отсутствие корреляций между отношением к неопределенности и «ответственностью», понимаемой как воплощение жизни собственных решений в [7]. Эти данные можно интерпретировать таким образом: человек может положительно или отрицательно относиться к неопределенности вне зависимости от его способности планировать и реализовывать свои планы в отношении принятого решения. Такой резуль-

тат показывает, что субъективная оценка неопределенности связана с этапом принятия решения и нахождения смысла и не зависит от самой деятельности. Иными словами, трудности вызывает не что иное, как принятие решения, а не его реализация.

Для обобщения полученных данных необходимо еще раз вернуться к второй гипотезе исследования. Показатель толерантности к неопределенности оказался связан с «самодистанцированием», «самотрансценденцией» и «свободой», что позволяет заключить: отношение к неопределенности связано со способностью к смыслообразованию: люди с высокими показателями по шкале экзистенции, вероятнее всего, положительно относятся к нестабильности. В то же время полученные результаты указывают и на, по-видимому, обратный эффект «травмы неопределенности», о чем косвенно свидетельствуют и данные других исследователей [9; 14]: человек нетолерантный с большей вероятностью будет ощущать субъективную утрату осмысленности в ситуации неопределенности.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html> (дата обращения: 11.05.2017).
2. *Бауман З.* Текучая модерность: взгляд из 2011 года [Электронный ресурс] // Полит.ру. 2011. URL: <http://polit.ru/article/2011/05/06/bauman/> (дата обращения: 09.05.2017).
3. *Бернет Р.* Травмированный субъект // (Пост)феноменология: новая феноменология во Франции и за ее пределами / сост. С. А. Шолохова, А. В. Ямпольская. М.: Академ. проект; Гаудеамус, 2014. С. 123–145.
4. *Зинченко В. П.* Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 3–20.
5. *Кривцова С. В.* Вызовы неопределенности и становление внутренней прочности личности в процессе онтогенеза (экзистенциально-аналитический подход) // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 8.
6. *Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К.* Шкала экзистенции (existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер // Экзистенциальный анализ. 2009. № 1. С. 141–170.
7. *Майнина И. Н.* Адаптация опросника «Шкала экзистенции» (existenzskala; ESK) к русскоязычной выборке // Экзистенциальный анализ. 2009. № 1. С. 171–180.
8. *Осин Е. Н.* Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 65–86.
9. *Соколова Е. Т.* Утрата Я: клиника или новая культурная норма // Эпистемология & философские науки. 2014. Т. 41(XLI), № 3. С. 190–210.
10. *Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
11. *Шамшикова Е. О.* Нарциссические корреляты психологического пространства личности: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск: НГПУ, 2010. 252 с.

12. Шамишкова Е. О., Шамишкова О. А. Интегративная функция нарциссизма // Развитие человека в современном мире: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием / науч. ред. Н. Я. Большунова, О. А. Шамишкова. Новосибирск: НГПУ, 2011. С. 287–299.

13. Шамишкова О. А., Шамишкова Е. О. К вопросу о здоровой и деструктивной формах нарциссизма: условная норма и дефицитарный тип развития личности // Наука и образование. X Всерос. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск: Томский гос. пед. ун-т, 2006. С. 278–292.

14. Шамишкова О. А., Шамишкова Е. О. Об аффективной и нарциссической регуляции // Экспертные знания в консультировании, психологии, психотерапии и психиатрии: перспективы развития: сб. материалов II Съезда психотерапевтов, психологов и консультантов Новосибирской области. Общероссийская общественная организация «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига» / ред. В. В. Макаров. Новосибирск: НГТУ, 2013. С. 163–164.

15. Witkin H., Goodenough D. Field-dependence and interpersonal behavior // Psychol.Bull. 1977. Vol. 84, № 4. P. 661–689.

УДК 351.814.2

Собольников Валерий Васильевич

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА КОГНИТИВНОГО ДИССОНАНСА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО СТРЕССА

Аннотация. В статье раскрывается психологическая природа когнитивного диссонанса оператора в условиях информационного стресса. Система принятия под воздействием разноплановой информации решения включает эмоциональный компонент, который становится трансформационным условием ее перевода в состояние информационного стресса и возникновения когнитивного диссонанса. При этом проявляется вариативность когнитивной деятельности, выражающейся в использовании сознанием различных малоэффективных стратегий поведения. Практическим путем определена и выделена особая группа операторов, «прокрастинирующих перфекционистов», деятельность которой может определяться как малоэффективная. На основе анализа недостаточно изученной в психологии проблемы констатируется факт распространенности данного феномена в исследуемой среде. Профессиональный отбор и психологическое сопровождение деятельности операторов формирует тип перфекционистов. Однако степень осознанности, иррациональность, негативные последствия и переживания, значительный уровень ответственности за принятое решение дополнительно развивают у операторов свойства прокрастинации. В результате их невозможного совпадения и последующей интеграции фиксируется эффект формирования «прокрастинирующих перфекционистов». Результаты проведенного исследования могут стать основой для изучения взаимосвязи прокрастинации с перфекционизмом, нейротизмом, экстраверсией, осознанностью и самоэффективностью. Также планируется осуществление анализа процесса когнитивного диссонанса в структуре личности оператора, в рамках крайних форм противоправного поведения.

Ключевые слова: прокрастинирующий перфекционизм, компоненты и теории принятия решения, эмоции, информационный стресс, когнитивный диссонанс, когнитивные иллюзии, стратегии поведения.

Собольников Валерий Васильевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», vsobolnikovis@gmail.com, Новосибирск (Россия).

Sobol'nikov Valeriy Vasil'evich – Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Professor of the Department of General Psychology and History of psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, vsobolnikovis@gmail.com, Novosibirsk (Russia).

Sobol'nikov Valeriy Vasil'evich**PSYCHOLOGICAL NATURE OF COGNITIVE DISSONANCE
IN CONDITIONS OF INFORMATION STRESS**

Abstract. The article reveals the psychological nature of the cognitive dissonance of the operator under the conditions of information stress. The system of making decisions under the influence of diverse information includes an emotional component that becomes a transformational condition for its transfer into a state of information stress and the emergence of cognitive dissonance. In this case, the variability of cognitive activity is manifested, manifested in the use of consciousness by various ineffective strategies of behavior. In practice, a special group of operators of "procrastinating perfectionists" has been identified and singled out, whose activities can be defined as ineffective. Based on an analysis of the problem, insufficiently studied in psychology, the prevalence of this phenomenon in the investigated medium is ascertained. Professional selection and psychological support of the activities of operators forms a type of perfectionists. However, the degree of awareness, irrationality, negative consequences and experiences, a significant level of responsibility for the decision taken, further develops the properties of procrastination among operators. As a result of their impossible coincidence and subsequent integration, the effect of forming "procrastinating perfectionists" is fixed. The results of the study can be the basis for studying the relationship between procrastination and perfectionism, neuroticism, extroversion, awareness and self-efficacy. It is also planned to analyze the process of cognitive dissonance in the structure of the personality of the operator, within the framework of extreme forms of unlawful behavior.

Keywords: procrastinating perfectionism, components and decision theory, emotions, information stress, cognitive dissonance, cognitive illusions, behavior strategies.

Введение

В современных условиях многократно усилилась значимость трудовой деятельности наукоемкого содержания. В их числе следует выделить профессию оператора АЭС, ПВО, БПЛА, отдельных сетевых, социо-нейро-морфных компьютерных интерфейсов и ряда других. Смысловая нагрузка и важность деятельности по обеспечению жизнеспособности объектов оперативно-стратегического назначения многократно усиливается по причине высокой степени риска и значительной цены за ошибки приема, оценки и переработки информации. В этих условиях велика степень формирования у операторов состояния когнитивного диссонанса. С психологической точки зрения изучение природы этого крайне негативного явления актуализирует проблему нашего исследования.

Введение в проблему

В когнитивной психологии оператор воспринимается как канал связи с ограниченной пропускной способностью, что порождает многочисленные «сбои» в работе. Более того, наличие технологий разработки и целевого продвижения информации двойного назначения приводит к усилению многосложности принятия им решений» [4, с. 152]. В итоге, наиболее характерным психическим состоянием, развивающимся в таких условиях у оператора, может

стать информационный стресс. Именно он, «приобретает личностную важность понимания экстремальной ситуации, уровня готовности к возможности ее преодоления, способности выбора рациональной стратегии поведения» [3, с. 78]. Включаясь в реальную действительность, информационный стресс задает рамки контента новой виртуальной реальности. Поэтому, при дальнейшем росте IT-технологий количество операций оператора будет сокращаться, оставляя за ним самые сложные задачи, требующие глобальной оценки ситуации и выработки новых решений.

Когнитивная коммуникация оператора, как правило, протекает в форме разрешения глубоких внутриличностных противоречий и внешних проявлений при приоритете «будущего» над «прошлым». В основе этого процесса просматривается влияние не только совокупности внешних факторов, но и телеологическая трактовка воздействия глубинных сил бессознательного на его личность [25]. В контексте изложенного когнитивный диссонанс, возникший в рамках информационного стресса, может привести к «сбою» принятия решения оператором. Поэтому, целью данной статьи является рассмотрение психологической природы возникновения когнитивного диссонанса оператора в условиях информационного стресса.

Эмоционально-когнитивный контекст операционной деятельности и когнитивный диссонанс

Особенности интеллектуальной регуляции оператором когнитивной деятельности воспринимаются не только как «столкновение в сознании индивида противоречивых установок на восприятие информации, убеждений, поведенческих установок относительно какого-либо объекта или явления, вызывающих у него чувство дискомфорта» [13, с. 127], но и реакцию на вновь поставленные задачи. Более того, информационный стресс, очевидно, вносит ряд существенных корректив. Так, у вполне здоровых людей может наблюдаться резкое сужение размеров функционального поля зрения (туннельное зрение), формируя туннельное мышление. Такого рода феномен может иметь место при высокой степени стрессированности в условиях информационного стресса. Более того, у оператора обнаруживается попытка по отдельному фрагменту сообщения представить перцептивный образ в целом. Экспериментальное изучение поведения человека в ситуации опасности при дефиците времени может формировать потребность выбора между воображением и реальностью. При всем этом, с возникновением когнитивного дискомфорта возможен «запуск» механизма реализации его деструктивного потенциала.

Центральное место в профессиональной деятельности оператора занимает цель эффективного решения тех или иных задач в сложных условиях. В процессе обработки поступающих данных срабатывает механизм активного восприятия и включения вновь поступающей информации в структуру его компетенций [10]. В результате целостного отражения, информация, по мере ее осознания, «вплетается в контекст жизни человека, охватывая три плана:

- а) собственно феномен восприятия;
- б) преобразованную форму психики, в которую он включен;

в) структурное основание, обеспечивающее их существование (субъект восприятия, его объект и способы их взаимосвязи) [2].

Характер такого взаимодействия позволяет выделить ряд когнитивных феноменов, в числе которых наиболее значимым деструктором может стать когнитивный диссонанс.

В психологии когнитивный диссонанс (от лат. *cognitio* – «познание» и *dissonantia* – «несозвучность») воспринимается в качестве одной из сложных категорий теории принятия решений [12, с. 296–297]. Основные концептуальные положения теории исследуемого состояния были в середине прошлого века сформулированы Л. Фестингером. Когнитивный диссонанс, полагает он, вытекает из закономерной двойственности когниций¹ или противоречивости когнитивных элементов культурным образцам поведения и более широкой системы представлений или прошлому опыту [6, с. 30–31]. Поэтому, данное явление может иметь место при наличии у субъекта внутренней дисгармонии или дискомфорта, которые проявляются в жестком столкновении двух когниций – уже наличествующим знанием, представленным в виде внутренней картины мира, личного опыта, и знанием новым, им противоречащим [12, с. 296]. Исследователем в этой связи делается вывод, что «любой психологический элемент субъекта может быть изменен» [14, с. 9], а в целом – сознание и поведение.

Осознание как внутренний процесс проработки информации и превращения ее в новое включает ряд эмпирических феноменов, имеющих отношение к различным сферам психического опыта (сенсорного, перцептивного, когнитивного и др.). Специфика осознания обусловлена характером психической активности, целями деятельности и временем удержания сообщения. Более того, оператор, будучи несвязанным с новой информацией, может, оказаться во взаимосвязи с ней в качестве отдельной реальности. В основе объединения воспринятого может стать инвариантный процесс их переживаний и порождения нового. При этом, понимание любого фрагмента целого является следствием как осознанной, так и неосознаваемой деятельности. Поэтому информация прорабатывается сознанием с помощью механизма [1], функцией которого является принятие решения. Более того, его подготовка находится под воздействием разноплановой информации, поступающей в процессе оперативной деятельности. Иррелевантный характер данных не только воспринимается и сохраняется в памяти, но и влияет на принятие оператором решения. Несмотря на систематическую подверженность «когнитивным иллюзиям» у оператора сохраняется право выбора как минимум из двух возможных вариантов решения проблемы позволяющего выйти из когнитивного диссонанса.

В целях снижения уровня диссоциации между действиями и установками человека Фестингер предложил три когнитивных механизма: а) селективная экспозиция как склонность людей избегать несовместимой с убеждениями информации; б) диссонанс после принятого решения испытывает потребность в подтверждении; в) обоснование действия вызывает изменение установок

¹ Когниция – акт познания, выраженный в форме эмоции, поступка, идеи, убеждения, ценности или установки.

[14, с. 36–51]. Дополнением к ним могли бы стать три современных способа корректировки диссонанса: самосогласованность, личная ответственность за негативные последствия и самоутверждение. Следует согласиться с мнением Parker, который полагает, что «каждое из них описывает отдельную часть процесса диссонанса, способствуя нашему пониманию того, как представления о себе опосредуют когнитивный диссонанс, его возникновение и ослабление» [24, р. 135]. Причина этого видится в том, что теория когнитивного диссонанса, оставаясь эмпирически не подтвержденной, все-таки раскрывает процесс порождения значительного негативного состояния.

В условиях получения оператором новых сведений при дефиците времени может наблюдаться эффект интерференции, обуславливающий его переход на обыденный когнитивный стиль [22; 23]. Однако отход от формально-логического анализа к редуцированию не всегда снимает противоречие, но и не обеспечивает должного качества управленческого решения. Механистический и упрощенческий подход к осмыслению проблемы уводит нас в мир иллюзий и мифов. Поэтому, в одном случае, оператор попадает в «ловушку игрока», что обнаруживает повышенную и неоправданную его готовность к риску. В другом случае – на основе доступности понимания информации, происходит трансформация ее фрагментов, оказывая негативное воздействие на оценку и принятие им решения. При этом просматривается не только референтное влияние, но и известная ошибка атрибуции. В последнем случае, информация может нести архетипы и образы, привлекающие внимание и создающие иной фон, выводя ее в тень и актуализируя детальный анализ, требующий времени.

В психологической литературе обнаруживается достаточное число и других эффектов (обрамление, нравственные иллюзии, ценностные ориентации и т. д.) оказывающих негативное воздействие на принятие решения [4; 9; 10; 11; 15 и др.]. Новые подходы к анализу принятия решений, по мнению Б. М. Величковского, всегда связаны с «... социальными, психологическими и коммуникативными переменными, где задаваемый контекст, базирующийся на универсальных нормативных моделях из математических исследований и из теории вероятности перестает играть прежнюю центральную роль» [4, с. 259]. Следовательно, возникает потребность конкретизации объекта изучения и выявления сложного многоуровневого механизма принятия решения оператором в условиях когнитивного диссонанса.

Проблема «сбоя» принятия решения в группе «прокрастинирующих перфекционистов» и концептуализация исследований

Анализ имеющейся литературы [15; 16; 17; 18; 19; 24 и др.] и личный опыт изучения практики неэффективного завершения работ операторами, допущенных ими ошибок убеждает в необходимости их «профилирования». Элементами изучения могут стать определенные личностные конструкты, представленные в системе и канализирующие деятельность человека. Результаты такой работы позволили выделить в пределах диссоциативных когнитивных проявлений личности оператора ряд наиболее важных и раскрывающих профиль такой группы. В частности, в результате наблюдения и общения был выявлен чрезмерно высокий уровень мотиваций по достижению наивысших стандартов

профессиональной деятельности (перфекционизм²). Одновременно, по причине страха допущения ошибки стала просматриваться, в рамках данной группы, склонность к откладыванию работы, промедлению, что очевидно приводило к постоянному «торможению» (прокрастинация³) принятия управленческих решений. Именно последнее качество, приводило к контрпродуктивной реализации планов, в условиях не критичности перцептивно-семантической оценки временного пространства [8]. Механизм функционирования таких конструктов протекает в рамках процессуальной природы психологической жизни человека. Поэтому, профессиональная деятельность оператора осуществляется как процесс, непрерывно изменяющийся в результате влияния того или иного конструкта. Смысловое их содержание накладывается на информационный поток, что открывает возможность его интерпретации. Такого рода процесс имеет регулярный характер и образует паттерны (схема-образ), укладывая когнитивную и конативную деятельность операторов в определенное русло. В силу этого, любое откладывание управленческих решений [21] в условиях дефицита времени наносит непоправимый вред.

Проблема взаимозависимости прокрастинации и перфекционизма получила свое освещение в отечественной и зарубежной литературе. В одной из работ просматриваются достаточно высокие показатели корреляции «нормального» перфекционизма с низким уровнем прокрастинации [6]. Данная позиция просматривается во многих других исследованиях [7; 20 и др.]. Однако, именно патологическому перфекционизму, полагают третьи, присущи ряд дезадаптивных личностных характеристик. В этом плане, ими выделяются нейротизм, дисфункциональные когнитивные схемы, эмоциональная дезадаптация, но прежде всего, прокрастинация с патологическим перфекционизмом [5]. Следовательно, прокрастинация и перфекционизм представляют собой их смешение в сложную систему причудливого взаимовлияния.

На этой основе возможно формулирование ряда концептуальных положений, раскрывающих психологическую природу возникновения когнитивного диссонанса оператора в условиях информационного стресса

1. Процесс персонификации операторов протекает в условиях повышенных требований к профессиональной деятельности, что позволяет формировать у операторов перфекционизм в норме. По мере роста когнитивной компетентности оператора возможна трансформация этого личностного конструкта в условиях постоянного риска и информационного стресса в патологию. В основании находятся психические расстройства оператора в контексте социальной среды его пребывания. Этому могут предшествовать диссоциированные реакции (панический страх, низкая самооценка, неудовлетворенность, рост тревоги и т. д.), усиленные когнитивным диссонансом.

² Перфекционизм – это совокупность устойчивых особенностей личности, проявляющихся в бескомпромиссном стремлении к безупречности и достижению наивысших стандартов во всех сферах жизни.

³ Прокрастинация – это склонность к постоянному «откладыванию на потом» дел любой важности на неустановленный срок.

2. Уязвимость оператора появляется по мере формирования другого личностного конструкта прокрастинации, связанного с откладыванием принятия решения в ситуации когнитивного диссонанса и ожидаемой им, по этой причине, неудачи. Интуитивно оператор воспринимает риск как вероятно неблагоприятный исход, а значимость проблемы, характером ситуации и возможными негативными последствиями.

3. Взаимосвязь перфекционизма и прокрастинации задает в целом определенную динамику в виде относительно устойчивой модели трансформации. Однако при усилении патологии перфекционизма ее устойчивость нарушается, что приводит к рассогласованию системы и включению деструктивных образцов поведения в Я-системе. Наряду с рассогласованием может найти свое проявление и изолирующий динамизм, связанный с различными влечениями инстинктами. В основе этого, находится явление прокрастинации.

4. Становится очевидным, что оператор как прокрастинирующий перфекционист в положении взаимозависимости «порождает» психологическую ситуацию, основным содержанием которой является разноплановая информация продуцирующая стресс. Попытка осознания и переработки информации при направленном внимании на всех стадиях когнитивной активности показывает возможность его блокирования в рамках когнитивного диссонанса. В результате, факторами влияния на подготовку решения остаются блокирование доступа информации к сознанию и дефицит времени.

5. Методологической основой дальнейших исследований могла бы стать когнитивно-аффективная теория (cognitive-affective theory). W. Mischel, один из авторов этой теории полагает, что люди на самом деле ведут себя в рамках своих ожиданий и убеждений, относительно последствий каждого из возможных способов их поведения. Поэтому, не отрицая наличия персонального набора черт у каждой личности, он утверждает возможность смещения акцента с рассмотрения глобальных черт, выводимых из поведения на когнитивную деятельность и конкретные ситуации, в которых действует личность [22]. При дефиците информации и времени, низкой стрессоустойчивости оператор реализует такое поведение, которое получало наиболее сильное подкрепление в прошлых подобных ситуациях. Стереотип поведения находит свое закрепление и реализуется в рамках субъективных предпочтений, ценностей, стремлений и личных стандартов, которые играют важную роль в формировании черт личности и поведения. Отсутствие психологической готовности к восприятию информации и принятию по ней решения порождает стрессированность. В этом плане перфекционизм во взаимосвязи с прокрастинацией приобретает значимость деструктивного ресурса, побуждающего личность в условиях информационного стресса к совершению нарушений. Не случайно, ряд исследователей, перфекционизм связывают с дезадаптивными личностными характеристиками, но прежде всего, с прокрастинацией [24]. Формируемый в процессе выполнения трудноразрешимых задач и ситуации дефицита времени и информации когнитивный диссонанс может оптимально нивелироваться посредством игнорирования поступающей информации. Однако противоречивость последней не вписывающейся в актуальный контекст развития событий

создает основу диссонансу, что может привести к расстройству психических процессов и зарождению неврозов.

Заключение

Глубокие противоречия, ассоциируемые с выбором оператором того или иного варианта при когнитивном диссонансе порождают не только серьезные сомнения, страх и душевный дискомфорт. Такое состояние, вызванное внутриличностным конфликтом, приводит к стрессу и становится по мере осознания его завершающим этапом. На фоне происходящих событий формируются негативные эмоции в виде разочарования, гнева, раздражения и т. д. Анализ имеющегося материала фактических актов сбой принятия оптимальных решений в условиях когнитивного диссонанса позволяет констатировать сохранность элементарных процессов пространственного восприятия. Подчеркивая целостность природы перцептивных явлений, следует восприятие рассматривать в качестве субъективного отображения действительности в единстве внешних и внутренних условий ее существования. В этом случае, «восприятие оказывается формой и проявления и порождения бытия; открывается возможность объективного исследования, формирования и коррекции перцептивного» [1].

В итоге можно констатировать, что исследуемая нами проблема в целом обусловлена потребностью теоретико-эмпирического изучения когнитивного диссонанса в специфической среде операторов. Недостаточная изученность и фрагментарность проявлений феномена когнитивного диссонанса в группе прокрастинирующих перфекционистов предполагает разработку перспективного исследования структуры, психологических механизмов, границ и ресурсов. Оператор как член особой группы, будучи включенный в динамичную и развивающуюся систему должен быть открытым появлению новых стратегий когнитивной коммуникации. Расширение диапазона представлений и возможностей на основе когнитивно-аффективной теории может привести к снижению риска возникновения когнитивного диссонанса в процессе разработки и принятия управленческого решения. Разработка и внедрение новых технологий будет способствовать адаптации деятельности операторов в новых динамично изменяющихся условиях жизни.

Список литературы

1. Агафонов А. Ю. Когнитивная психомеханика сознания, Или как сознание неосознанно принимает решения об осознании: моногр. Самара: Универс-групп, 2006. 348 с.
2. Барабанищikov В. А. Субъект и объект восприятия [Электронный ресурс] // Epistemology & Philosophy of Science. 2006. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/subekt-i-obekt-vozpriyatiya> (дата обращения: 26.07.2017).
3. Бодров В. А. Информационный стресс: учеб. пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2000. 352 с.
4. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. М.: Смысл; Академия, 2006. Т. 1. 448 с.
5. Золотарева А. А. Перфекционизм в структуре саморегуляции личности // Психология и психотехника. 2012. Т. 42, № 3. С. 59–68.

6. Карловская Н. Н., Шистакова И. Л. Взаимосвязь прокрастинации и перфекционизма у учителей // Личность в трудных жизненных ситуациях как актуальное научное направление копинг-исследований в России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвященной 35-летию Омского гос. ун-та им. Ф. М. Достоевского / под ред. Л. И. Дементий. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2009. С. 127–130.
7. Киселева М. А., Карина О. В., Шустова Н. Е. Проявление перфекционизма у молодых спортсменов // Казанская наука. 2011. № 10. С. 336–338.
8. Киселева М. А. Теоретический анализ позитивных и негативных аспектов прокрастинации личности [Электронный ресурс] // Гуманизация образования. 2014. № 6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-pozitivnyh-i-negativnyh-aspektov-prokrastinatsii-lichnosti> (дата обращения: 23.08.2017).
9. Кузнецов О. П. Быстрые процессы мозга и обработка образов [Электронный ресурс] // Новости искусственного интеллекта. 1998. № 2. URL: <http://raai.org/library/aিনews/1998/2/DISTR.ZIP> (дата обращения: 05.12.2016).
10. Кузнецов О. П. Когнитивная семантика и искусственный интеллект // Искусственный интеллект и принятие решений. 2012. № 4. С. 32–42.
11. Миллер Дж. А. Магическое число семь, плюс или минус два // Инженерная психология: сборник статей / под ред. Д. Ю. Панова, В. П. Зинченко. М.: Прогресс, 1964. С. 192–225.
12. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб: Питер, 2006. 1096 с.
13. Социологический энциклопедический словарь: на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / ред.-коорд. Г. В. Осипов. М.: ИН-ФРА; М-НОРМА; 1998. 488 с.
14. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Речь, 2000. 320 с.
15. Фролов М. В. Контроль функционального состояния человека-оператора. М.: Наука, 1987. 198 с.
16. Шамишкова О. А., Кормачёва И. Н. Прокрастинация как проявление иррациональной мотивации // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всерос. науч.-практ. конференции с междунар. участием (г. Новосибирск, 19–21 апреля 2016 г.): в 2 ч. / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамишковой. Новосибирск: НГПУ, 2016. Ч. 1. С. 243–251.
17. Шамишкова О. А., Кормачева И. Н. Прокрастинация: болезненный симптом постсовременного общества // Психическое здоровье общества в постсовременном мире: материалы форума специалистов помогающих профессий с междунар. участием (г. Новосибирск, 13–18 апреля 2016 г.). Новосибирск: НГТУ, 2016. С. 237–240.
18. Щербатых Ю. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2008. 255 с.
19. Kaare R. Stress monitoring in the workplace. Florida: CRC Press, Inc, 1994. P. 163.
20. Kachgal M. M., Hansen L. S., Nutter K. J. Academic procrastination prevention / intervention: Strategies and recommendations // Journal of Developmental Education. 2007. № 25. P. 14–24.
21. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination // European Journal of Personality. 2000. № 14. P. 141–156.
22. Mischel W., Shoda Y. A cognitive = affective system theory of personality // Psychological Reports. 1995. № 102. P. 246–258.

23. *Neisser U.* Cognitive psychology. Appleton-Century-Crofts. New York, 1967. 351 p.

24. *Parker W.* Perfectionism and adjustment in gifted children // *Perfectionism: Theory, research and treatment* / ed. by G. Flett, P. Hewitt. Washington: Amer. Psychol. Assos. 2002. P. 133–149.

25. *Stone J., Cooper J.* A Self-Standards Model of Cognitive Dissonance // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2001. Vol. 37. 231 p.

УДК 159.9. 01

Жданова Светлана Юрьевна

Печеркина Анна Викторовна

Пузырева Любава Олеговна

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА В ОБЩЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ ЖИТЕЛЕЙ ПЕРМСКОГО КРАЯ¹

Аннотация. В настоящей статье представлен опыт разработки и реализации программы формирования позитивного образа медицинских и фармацевтических работников на базе высших учебных заведений города Перми. На основе анализа современных исследований показано, что ключевым аспектом в оценке удовлетворенности системой здравоохранения у населения выступает личностный фактор, а именно: личностные особенности специалиста системы здравоохранения, а также ожидания, связанные со спецификой взаимодействия. В связи с этим особенно важно конструирование представлений о специфике деятельности врача и фармацевта. Разработанная развивающая тренинговая программа строится на основе психологических закономерностей построения

Жданова Светлана Юрьевна – профессор, зав. кафедрой психологии развития, доктор психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», svetlanaur@gmail.com, г. Пермь (Россия).

Печеркина Анна Викторовна – ассистент кафедры психологии развития, аспирант ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», pecherkina.a@gmail.com, г. Пермь (Россия).

Пузырева Любава Олеговна – старший преподаватель кафедры психологии развития ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», puzireva.l@gmail.com, г. Пермь (Россия).

Zhdanova Svetlana Yurievna – Head of the Department of Developmental Psychology, Doctor of Psychology, Professor, Perm State National Research University, svetlanaur@gmail.com, Perm (Russia).

Pecherkina Anna Victorovna – Teaching assistant of the Department of Developmental Psychology, Postgraduate Student, Perm State National Research University, pecherkina.a@gmail.com, Perm (Russia).

Puzyreva Liubava Olegovna – Senior Lecturer of the Department of Developmental Psychology, Perm State National Research University, puzireva.l@gmail.com, Perm (Russia).

¹ Публикация подготовлена при поддержке гранта №16-16-59009 «а(р)».

структуры профессионального образа и включает в себя когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты, что в результате реализации позволяет сформировать дифференцированное развернутое представление о специфике деятельности медицинского и фармацевтического работника, повысить престижность профессий в обществе и уровень доверия к данным специалистам. Реализованная программа включает в себя следующие этапы: диагностический, информационный, эмоционально-мотивационный, конструктивно-формирующий, обобщающе-рефлексивный.

Ключевые слова: медицинский работник, врач, фармацевт, здравоохранение, формирование позитивного образа.

Zhdanova Svetlana Yurievna

Pecherkina Anna Victorovna

Puzyreva Liubava Olegovna

THE PROGRAM OF FORMATION THE POSITIVE IMAGE OF MEDICAL AND PHARMACEUTICAL WORKERS IN PUBLIC CONSCIOUSNESS IN PERM REGION

Absrtact. This article presents the experience of developing and implementing a program for the formation of a positive image of medical and pharmaceutical workers based on students of higher educational institutions in Perm. Based on the analysis of modern research, it is shown that the key factor in assessing the population's satisfaction with the health system is the personal factor, namely the personal characteristics of the healthcare system specialist, as well as expectations related to the specifics of the interaction. In this regard, it is especially important to construct ideas about the specifics of the activities of a doctor and a pharmacist. The developed training program is based on the psychological patterns of the structure of the professional image and includes cognitive, emotional and activity components, which, as a result of implementation, allows to form a differentiated detailed view of the specifics of the medical and pharmaceutical worker, increase the prestige of the professions in society and the level confidence in these specialists. The implemented program includes the following stages: diagnostic, information, emotionally-motivational, constructive-formative, generalizing-reflexive.

Keywords: medical worker, doctor, pharmacist, health care, formation of a positive image.

Одним из ключевых показателей качественной оценки деятельности системы здравоохранения в Российской Федерации является интегральный показатель уровня удовлетворенности населения оказываемыми медицинскими услугами. Обращение к общественному мнению преимущественно в рамках социологических опросов позволяет установить причинно-следственные связи между исследуемыми факторами и определить возможные причины неудовлетворенности. Как отмечает Куницкая С. В., удовлетворенность медицинской помощью выступает как результат соотношения ожиданий пациента и полу-

ченной медицинской помощи, зависящий от ряда субъективных ощущений и объективных факторов [5, с. 33].

Традиционно сформированная ориентация медицины «болезни» на динамику протекания патологического состояния как ведущего фактора, определяющего эффективность оказываемых медицинских услуг, в настоящее время представляется недостаточной для объяснения удовлетворённости всем процессом лечения. Актуальным и более значимым оказывается видение пациента и его личностный опыт, полученный в ходе взаимодействия с медицинскими работниками. Такой субъектно-ориентированный подход является ведущей тенденцией в постепенном преобразовании системы здравоохранения во всем мире (Ahlfors Ug., Levander T., Lindstrom E et al., 2001) [8].

Современные пациенты обладают большим знанием в сфере прогресса медицинской науки в связи с общедоступностью информации, а также оказываются более требовательными к личности самого врача, что зачастую проявляется в критичности и в аналитическом отношении к рекомендациям, предложенным специалистом. В современных взаимоотношениях «врач-пациент» врач перестает быть фигурой, обладающей безусловным авторитетом, зачастую пациенты принимают самостоятельные решения относительно своего лечения, основываясь на возможностях выбора альтернативных терапевтических стратегий (Лутова Н. Б.) [6].

В оценке эффективности лечения важную роль играют представления самих пациентов о том, где, кто и какого рода помощь им должен оказать. Как правило, основываясь на личном опыте, а именно на знаниях, полученных в рамках образования, общей осведомленности в медицинской тематике, опыте взаимодействия с медицинским персоналом формируются ожидания относительно результата лечения.

Многочисленные исследования (Marriage K., Petri J., Worling D., 2001; Куницкая С. В., 2006; Сибурина Т. А., Барскова Г. Н., Лактионова Л. В., 2013) [2; 3; 4; 5; 7; 9 и др.] показывают, что ведущим фактором при обращении пациента в медицинское учреждение и в интегральной оценке удовлетворенности медицинской помощью оказывается отношение медицинских работников к пациентам. При этом субъективное оценивание отношения медицинских работников складывается на основе сформированного образа медицинского работника, который включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты и формируется в результате интеграции следующих факторов: опыт взаимодействия с медицинским персоналом (личный и значимых близких), полученное образование, уровень медицинской «грамотности» населения в определенном регионе (Жданова С. Ю., Зарипова Л. З., Пузырева Л. О., Печеркина А. В., Полякова С. В., 2016) [1].

Рассматривая образ специалистов, занятых в системе здравоохранения, важно отметить тот факт, что представления о медицинских работниках оказываются более дифференцированными, сформированными, чем представления о фармацевтических работниках. Образ фармацевта образован на уровне когнитивных стереотипов (Жданова С. Ю., Зарипова Л. З., Пузырева Л. О., Печеркина А. В., Полякова С. В., 2016) [1, с. 80]. В связи с низким уровнем понима-

ния специфики деятельности специалиста-фармацевта можно предположить, что уровень ожидаемой эффективности от помощи представителя данной профессии будет ниже действительных возможностей.

С целью формирования позитивного образа медицинского и фармацевтического работника нами была разработана комплексная развивающая тренинговая программа, последовательно включающая в себя несколько этапов и модулей, ориентированных на развитие когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов в структуре образа представителей профессий, занятых в системе здравоохранения. Отметим, что в рамках данного проекта программа была реализована на студентах Пермских вузов, показала высокую эффективность, может быть тиражирована на другие возрастные и профессиональные группы.

Теоретико-методологической основой разработанной программы стали: системный подход (К. Л. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, В. Д. Шадриков), личностно-деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, К. К. Платонов), профессиографический подход (Е. А. Климов, Г. С. Никифорова), технологический подход (Е. В. Сидоренко).

Основными задачами реализации программы формирования позитивного образа медицинского и фармацевтического работника стали следующие:

- формирование развернутых представлений о специфике деятельности врача и фармацевта, знакомство с содержательной стороной профессионального образа;
- формирование представлений о компетенциях врача и фармацевтического работника;
- преодоление стереотипов восприятия представителей профессий системы здравоохранения;
- формирование позитивного эмоционального образа медицинских и фармацевтических работников;
- формирование представления о личностных качествах медицинских и фармацевтических работников, значимых в осуществлении профессиональной деятельности.

Первый этап программы – диагностический. На данном этапе изучались имеющиеся у студентов представления относительно профессий медицинского и фармацевтического работника. Полученные результаты и их обобщения были необходимы для конструирования модели развивающей тренинговой программы, наполнения ее содержательными блоками.

Второй этап программы – информационный. Задача данного этапа заключается в формировании развернутого когнитивного образа о профессии медицинского и фармацевтического работника, изменение и совершенствование составляющих образа. Информационный этап представляет собой знакомство с репрезентативным образом медицинского и фармацевтического работника. Презентуется «социальная роль», в которой отражается объем и содержание положения профессии в общественной системе, рассматриваются нормы и стереотипы деятельности, способы общественного поведения специалиста.

Данный этап последовательно включает в себя 2 модуля:

1) знакомство со спецификой деятельности медицинского работника. Первый модуль представлен просветительскими формами активности: мини-лекции, дискуссии, деловые игры в формате пресс-конференций.

2) знакомство с содержанием деятельности фармацевтического работника. Формат работы на данном этапе также подразумевает знакомство в виде презентаций, профориентационных, образных игр.

Результатом данного этапа развивающей программы является сформированное представление о том, какими знаниями и личностными характеристиками обладают представители медицинских и фармацевтических специальностей, какие задачи решают в профессиональной деятельности, какова специфика профессионального становления.

Третий этап программы – эмоционально-мотивационный. Основная задача, реализуемая в рамках данного этапа – позитивное оценивание деятельности медицинских и фармацевтических работников на основе представления значимого опыта, знакомство с «человеческим фактором» специалиста.

В тренинговый модуль данного этапа включены серии встреч с медицинскими и фармацевтическими работниками, экскурсии в медицинские учреждения, на фармацевтическое производство. Презентация важности значимых достижений в сфере медицины и фармацевтики, ролевые игры, в которых студенты получают возможность самостоятельно решать профессиональные задачи врачей и фармацевтов разных специализаций.

Четвертый этап – конструктивно-формирующий.

Работа данного этапа заключается в развитии, изменении, конструировании нового образа медицинских и фармацевтических работников. Происходит совершенствование представлений, на основе приобретенного опыта у студентов появляется возможность самостоятельно создавать новый продуктивный образ.

Практические задания, представленные на данном этапе имеют рефлексивную основу. Участникам предлагается разработать программу презентации-знакомства с профессией, при этом особое внимание уделяется личности медицинского и фармацевтического работника. Формат представления материалов выбирается участниками самостоятельно, среди возможных – создание видеороликов, мультимедийные презентации, веб-сайты, онлайн-игры (вопросно-ответной формы), театральные постановки.

В процессе подготовки материалов и в ходе самой презентации студенты обмениваются своими идеями относительно содержания деятельности медицинских и фармацевтических работников, представляют интересные практические случаи, описывают личностные особенности врачей и фармацевтов, формируемые в ходе профессионального развития, разрушают стереотипы.

Конструктивно-формирующий этап является заключительным и интегрирующим. В ходе совместной коммуникации, работы в малых группах происходит не только знакомство с направлениями и спецификой деятельности медицинских и фармацевтических работников, но также осознание значимости данных профессий, понимание их сложности как в когнитивном, так и в эмоциональном и деятельностном планах.

Пятый этап программы – обобщающе-рефлексивный заключается в осмыслении, обобщении проведенной работы. Создание доверительной атмосферы способствует свободному обсуждению студентами обозначенных тем, обмену эмоциями и впечатлениями.

Таким образом, проведенная работа по формированию позитивного образа медицинского и фармацевтического работника способствует совершенствованию образа профессий врача и фармацевта, установлению лучшего психологического контакта с пациентом, повышению имиджа данных профессий в обществе, а также созданию положительной эмоциональной направленности в отношении деятельности представителей данных профессий.

В заключении отметим, что в контексте разработанной комплексной развивающей тренинговой программы по формированию позитивного образа медицинского и фармацевтического работников реализовывалась актуальная задача повышения имиджа специалистов, занятых в системе здравоохранения, повышение уровня доверия, к работникам и авторитетности самих специальностей как важной составляющей повышения субъективной удовлетворенности работой системы здравоохранения.

В тренинговой программе реализуются основные психологические аспекты формирования позитивного образа медицинского и фармацевтического работников: когнитивный, поведенческий и эмоциональный. Оценка эффективности проведения данной программы производилась на основе сопоставления представленных образов медицинского и фармацевтического работника до и после участия в формирующей программе и показала высокие достоверные различия, отражающей качественное изменение структуры образа и его более развернутое содержательное наполнение.

Список литературы

1. Жданова С. Ю., Зарипова Л. З., Пузырева Л. О., Печеркина А. В., Полякова С. В. Особенности восприятия образа медицинского и фармацевтического работника в связи со спецификой получаемого базового образования // Новшества в области педагогики и психологии: сб. науч. трудов по итогам Междунар. науч.-практ. конф. Тюмень, 2016. С. 64–66.
2. Иванов Д. В. Борьба как феномен телесно-психического взаимодействия людей в контексте эссенциальной психологии // Проблемы эссенциальной психологии / под ред. Д. В. Иванова. Иркутск: ИрГПУ, 2001. С. 85–107.
3. Иванов Д. В. Психологическая мысль в России в начале XVIII в. // Системная психология и социология. 2015. № 1(13). С. 83–93.
4. Кокорин В. Г., Куковьякин С. А., Шешунов И. В., Куковьякина Н. Д. Удовлетворенность медицинской помощью (обзор литературы) // Вятский медицинский вестник. 2009. № 2–4. С. 69–75.
5. Куницкая С. В. К проблеме удовлетворенности населения медицинской помощью // Вопросы организации и информатизации здравоохранения. 2006. № 3. С. 33–36.
6. Лутова Н. Б., Борцов А. В., Вид В. Д. Оценка субъективной удовлетворенности больного лечением в психиатрическом стационаре: состояние вопроса // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 2007. № 1. С. 7–9.

7. Сибурина Т. А., Барскова Г. Н., Лактионова Л. В. Методические подходы к исследованию удовлетворенности пациентов высокотехнологичной медицинской помощью // Социальные аспекты здоровья населения. 2013. № 1(29). С. 1–18.

8. Ahlfors U. G., Lewander T., Lindstrom E. et al. Assessment of patient satisfaction with psychiatric care. Development and clinical evaluation of a brief consumer satisfaction rating scale (UKU-ConSat) // Nord J Psychiatry. 2001. № 55 (Suppl.44). P. 71–90.

9. Marriage K., Petrie J., Worling D. Consumer satisfaction with an adolescent inpatient psychiatric unit // Can J Psychiatry. 2001. № 46(10). P. 969–975.

УДК 159.923+159.94+342.55

Ермолова Екатерина Олеговна

Щемель Анастасия Олеговна

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДОМИНАНТНЫХ СПОСОБОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ ОВД

Аннотация. Статья посвящена анализу феномена социально-психологического климата в коллективе и конструкту копинг-стратегий в отечественной и зарубежной психологии. Исследование направлено на выявление существенных взаимосвязей между доминантными способами совладающего поведения и оценкой социально-психологического климата в структурных подразделениях ОВД. В качестве основных методов эмпирического исследования были выбраны тестирование, опрос, социометрия. Выборку составили 100 респондентов в возрасте 26–45 лет. Математико-статистическая обработка данных проводилась с использованием корреляционного анализа, критерия r_s -Спирмена, программы SPSS for Windows. Эмпирическим путем были выявлены значимые связи между восприятием социально-психологического климата и стратегиями совладающего поведения.

Ключевые слова: социально-психологический климат, копинг-стратегии, совладающее поведение, коллектив.

Ермолова Екатерина Олеговна – кандидат психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», shamka05@mail.ru, г. Новосибирск (Россия).

Щемель Анастасия Олеговна – психолог ГПО ОМПО ОРЛС Управления МВД России по г. Новосибирску, nastya_alt93@mail.ru, г. Новосибирск (Россия).

Ermolova Ekaterina Olegovna – Cand. of Sciences (Psychology), Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, shamka05@mail.ru, Novosibirsk (Russia).

Shchemel Anastasia Olegovna – Psychologist of the Civil Defense Ministry of the Ministry of Internal Affairs of Russia in Novosibirsk, nastya_alt93@mail.ru, Novosibirsk (Russia).

Ermolova Ekaterina Olegovna**Shchemel Anastasia Olegovna****CORRELATION BETWEEN DOMINANT WAYS OF COPING BEHAVIOR
AND EVALUATION OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE
IN STRUCTURAL DIVISIONS OF ATM**

Abstract. The article is devoted to the analysis of the phenomenon of socio-psychological climate in collective and the construct of coping strategies in domestic and foreign psychology. The main purpose of the paper is to identify significant correlations between the dominant ways of coping behavior and evaluation of socio-psychological climate in the structural divisions of the ATS. Testing, questioning and sociometry were chosen as the main methods of the empirical research. The sample consisted of 100 respondents aged 26-45 years. Mathematico-statistical data processing was carried out using correlation analysis, rs-Spearman criterion, SPSS for Windows program. Empirically, significant correlations between climate perception and coping strategies were identified.

Keywords: socio-psychological climate, coping strategies, coping behavior, collective.

Актуальность исследования определяется возрастающей потребностью улучшения психологического обеспечения сотрудников правоохранительных органов и разработкой новых подходов в изучении психологической атмосферы в коллективах ОВД. Для эффективного выполнения служебных задач и поддержания благоприятного социально-психологического климата в коллективе сотрудникам необходимо умение справляться со стрессовыми ситуациями путем применения тех копинг-стратегий, которые помогают им адаптироваться к изменяющимся условиям службы [3; 7; 8]. При помощи копинг-стратегий, свойственных личностным особенностям сотрудников, повышается эффективность адаптации и уровень саморегуляции в трудных служебных ситуациях, поддерживаются на доброжелательном и продуктивном уровне взаимоотношения с коллегами и руководящим составом [6]. Более детальное рассмотрение взаимосвязи между копинг-стратегиями и психологической атмосферой коллектива способствует определению условий для формирования эффективной совместной деятельности между сотрудниками и всем коллективом в целом [5].

Известно, что 11 февраля 2010 г. Министерством внутренних дел Российской Федерации был издан приказ №80 «О морально-психологическом обеспечении оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации», который «устанавливает организационно-правовые основы морально-психологического обеспечения всех видов оперативно-служебной деятельности подразделений центрального аппарата МВД России» [4]. В связи с чем, выявлено противоречие между требованием детального изучения исследуемых феноменов и недостатком теоретических и эмпирических данных по теме исследования.

Рассмотрением феномена «социально-психологический климат» занимались ученые такие, как А. И. Донцов, Ю. П. Платонов, В. В. Бойко, А. Г. Кова-

лев, Б. Д. Парыгин, В. М. Шепель, и др. Среди отечественных и зарубежных исследований проблема совладающего поведения активно изучалась такими авторами, как Р. Лазарус, С. Фолкман, Дж. Роттер, Л. И. Анцыферова, Т. Л. Крюкова, В. А. Бодров, Р. М. Грановская и др.

Социально-психологический климат понимается как некая устойчивая система отношений в коллективе между сотрудниками, их психологический настрой на выполнение совместной деятельности (В. А. Покровский, В. М. Шепель, Б. Д. Парыгин), это атмосфера коллектива, непосредственно влияющая на продуктивность труда и психологическое состояние каждого сотрудника [4; 11; 12]. На оценку социально-психологического климата значительно влияет удовлетворенность сотрудниками условиями труда, сложившиеся отношения между коллегами и руководством, так же уровень сплоченности и напряженности в коллективе [5; 13; 14].

В общем понимание, совладающее поведение подразумевает под собой способность индивида противостоять возникшим трудностям или адаптироваться к изменяющимся условиям стрессовой ситуации за счет оперирования комплексом копингов [9], характерных личностным качествам данного индивида и в соответствии с условиями возникшей ситуации (А. Маслоу). Копинг-поведение – определенная система поведения, нацеленная на устранение проблем и трудностей, помогающая человеку выдержать не соответствующие его ожиданиям изменения в стрессовых ситуациях [1; 10], также направленная на улучшение адаптации индивида к новым для него условиям [9].

Методы. С целью изучения взаимосвязи между доминирующими способами совладающего поведения и оценкой социально-психологического климата в коллективе было проведено эмпирическое исследование. В исследовании использовались «Методика оценки психологического климата в коллективе» А.Ф. Фидлера, в адаптации Ю.Л. Ханина; методика «Оценка социально-психологического климата в коллективе», карта экспертной оценки социометрического статуса; «Копинг-тест» Р. Лазаруса (оценка поведения в трудной жизненной ситуации), в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой; «Методика копинг-поведения» Е. Хейма, адаптированная в НИЛ клинической психологии Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, под руководством д.м.н. профессора Л.И. Вассермана; В исследовании приняло участие 100 человек. Возрастной диапазон испытуемых – от 26 до 45 лет. Для обработки полученных данных применялись методы математической статистики: описательной (группировка данных по средним значениям – M_x) и индуктивной (коэффициент ранговой корреляции r_s -Спирмена).

Результаты. На первом этапе эмпирического исследования на основании полученных сырых данных нами был проведен анализ по средним значениям по исследуемым параметрам в выборке по обозначенным методикам. Так по методике «Копинг-тест» наибольшие значения были получены по шкалам, отражающим оценку поведения в трудной жизненной ситуации: *планирование решения проблемы* ($M=68$), *поиск социальной поддержки* ($M=55$) и *самоконтроль* ($M=53$). Полученные результаты показывают, что респонденты способны преодолевать проблемы за счет анализа сложившейся ситуации и всех

возможных путей выхода из нее, планирования своих действий на основании прошлого опыта и существующих на момент ситуации ресурсов. У респондентов выражено стремление привлекать к решению проблемы внешние ресурсы: информацию, советы и эмоциональную поддержку других людей, а также они склонны контролировать и регулировать свое поведение, сдерживать или подавлять свои эмоции.

По шкалам, отражающим *когнитивную сферу деятельности* испытуемых «Методики копинг-поведения» получены следующие средние значения. Респонденты способны принимать формы поведения, помогающие им преодолеть возникшие трудности за счет повышения самоконтроля и своей самооценки, также при помощи веры в собственные силы *продуктивные* (M=44). В то же время у некоторых респондентов выражено стремление к пассивным формам поведения, проявляющихся в неверии в свои интеллектуальные и внутренние ресурсы, склонны недооценивать сложившуюся ситуацию и воспринимать ее как малозначительную *непродуктивные* (M=31). При этом существенная часть респондентов склонна придавать особый смысл возникшим трудностям, верить в Бога при столкновении со сложными ситуациями *относительно продуктивные* (M=27). Копинг-механизмы, отражающие *эмоциональную сферу деятельности: продуктивные* (M=85), *относительно продуктивные* (M=4) и *непродуктивные* (M=13). Большинство респондентов явно выражают свое эмоциональное состояние при помощи активного возмущения и протеста против возникших трудностей и считают, что в любой сложной ситуации всегда есть выход. Некоторая часть респондентов способна принимать подавленное эмоциональное состояние, состояние покорности и безнадежности, способна переживать чувство злости по отношению к сложившейся ситуации, также возлагать ответственность на себя и других людей. Копинг-механизмы, отражающие *поведенческую сферу деятельности: продуктивные* (M=59), *относительно продуктивные* (M=28) и *непродуктивные* (M=14). Респондентам свойственно поведение, стремящееся к установлению сотрудничества с опытными и значимыми людьми, поиску поддержки со стороны окружающих или же взаимное предложение помощи. В тоже время респонденты способны уклоняться от возникших трудностей при помощи алкоголя, лекарственных средств, путешествия или занятия своим любимым делом. Меньшая часть респондентов склонна к избегающему поведению, уединению и отрешению от мыслей о проблеме и способах ее решения.

По «Методике оценки психологической атмосферы в коллективе» были получены следующие данные по уровням: *благоприятная атмосфера* (M=22,8), *средне благоприятная* (M=33,7), и *неблагоприятная атмосфера* (M=43,6). Количественный и качественный анализ показал, что выраженные признаки, вызывающие трудности обнаружены лишь в единичных случаях, но в основном по среднему коэффициенту субъективных оценок по каждому показателю общий балл находится в положительном «поле». По методике «Оценка социально-психологического климата в коллективе», интегральный показатель, отражающий морально-психологическое состояние в коллективах: *благоприятное* (M=72,3) и *средне благоприятное* (M=57,1). Неблагоприятного социально-

психологического климата не выявлено. Полученные данные свидетельствуют о том, что в исследуемой группе респондентов преобладает положительный и бодрый настрой сотрудников к своей деятельности и к межличностным отношениям с коллегами. В коллективе складываются доверительные отношения, предполагающие сотрудничество и взаимопомощь. Сотрудники отличаются трудолюбием, активностью, принципиальностью, и высокой эффективностью в профессиональной деятельности.

Средние значения в выборке по методике «Карта экспертной оценки социометрического статуса», по коэффициенту психологической напряженности, распределились следующим образом: *высокий социометрический статус* ($M=6$), *средний* ($M=2$) и *низкий* ($M=4$). Это говорит о том, что большей части коллективов характерна высокая психологическая напряженность, оказывающая отрицательное влияние на эффективность и надежность труда. Респонденты не удовлетворены условиями работы и взаимоотношениями в коллективе. Коллектив не достиг единства мнений по приоритетным целям и задачам, распределению ролей между формальными и неформальными лидерами. В то же время меньшей, но одновременно значительной части коллективов свойственна низкая психологическая напряженность, что свидетельствует о благоприятном психологическом климате и оптимальности стиля руководства. По коэффициенту сплоченности коллектива: *высокий* ($M=12$), *средний* ($M=0$) и *низкий* ($M=0$). Во всех коллективах наблюдается высокий уровень развития коллективистских отношений, существует единство мнений по поводу целей и задач деятельности, распределению ролей, в том числе между официальными и неофициальными лидерами. Среди коллективов имеет место гармоничный баланс деловых и эмоциональных предпочтений, а также сформировано активное ядро коллектива, которое оказывает положительное влияние на сотрудников и руководство. По коэффициенту удовлетворенности межличностными взаимоотношениями средние значения в выборке указывают на следующие. В коллективе сложился достаточный уровень удовлетворенности сотрудников взаимоотношениями как по горизонтали, так и по вертикали, стилем руководства, системой оценки и стимулированием труда, что свидетельствует о благополучном социально-психологическом климате и закреплённости кадров – *высокий коэффициент* ($M=8$). В коллективе сформировано активное ядро, также существует гармоничный баланс делового и эмоционального опосредования межличностного восприятия и взаимодействия, отсутствуют явные группировки *средний* – ($M=4$), негативно настроенные по отношению друг к другу, руководству или его распоряжениям. *Низкий коэффициент* не выявлен – ($M=0$).

На втором этапе эмпирического исследования для выявления взаимосвязи между доминирующими способами совладающего поведения и социально-психологическим климатом в коллективе был проведен корреляционный анализ (rs-Спирмена), по результатам которого было выявлено 33 взаимосвязи на 1 % и 5 % уровнях значимости. Из них – 22 прямо пропорциональные и 11 обратно пропорциональные взаимосвязи.

Плеяду 1 (рис. 1), отражающую взаимосвязи между 8 моделями совладания со стрессом (копинг-тест Р. Лазаруса) и оценкой психологической атмосфера

(А. Ф. Фидлера), образуют 17 элементов, между которыми в общей сложности выявлено 15 прямо пропорциональных и 2 обратно пропорциональных взаимосвязей.

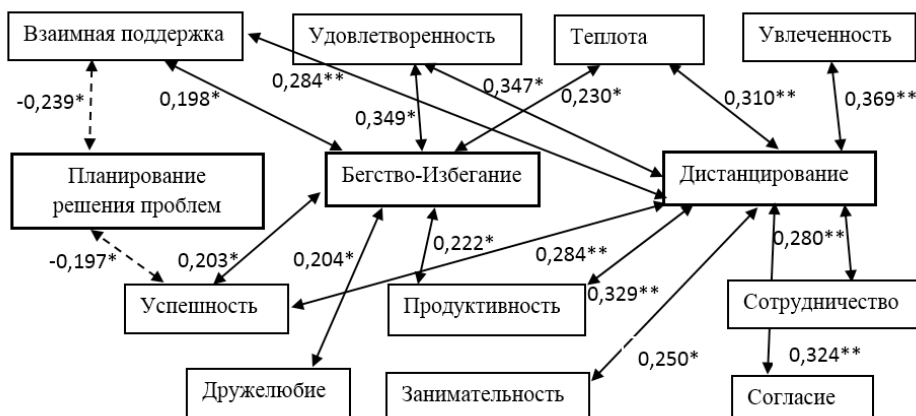


Рис. 1. Корреляционная плеяда 1: исследование взаимосвязи между 8 моделями совладания со стрессом (копинг-тест Р. Лазаруса) и оценкой психологической атмосферой (А. Ф. Фидлера)

Примечание:

↔ прямая зависимость ↔ обратная зависимость

** – 1% уровень значимости

* – 5% уровень значимости

Полученные взаимосвязи указывают на то, что способ преодоления трудностей дистанцирование связан с такими оценками психологической атмосферы в коллективе, как увлеченность ($r=0,369$, при $p<0,01$), удовлетворенность ($r=0,347$, при $p<0,01$), продуктивность ($r=0,329$, при $p<0,01$), согласие ($r=0,324$, при $p<0,01$), теплота ($r=0,310$, при $p<0,01$), успешность ($r=0,284$, при $p<0,01$), сотрудничество ($r=0,280$, при $p<0,01$), что свидетельствуют о том, что чем выше у сотрудников выражено стремление разрешать проблемы путем снижения их значимости и степени эмоциональной вовлеченности в них, тем больше они характеризуют социально-психологический климат как увлекательный, организованный, продуктивный, согласованный, сплоченный, доброжелательный.

Плеяду 2 (рис. 2), отражающую взаимосвязи между стратегиями совладания со стрессом (методика копинг-поведения Е. Хейма) и оценкой психологической атмосферы (А.Ф. Фидлера), образуют 16 элементов, между которыми в общей сложности выявлено 7 прямо пропорциональных корреляционных взаимосвязей и 9 обратно пропорциональных взаимосвязей.

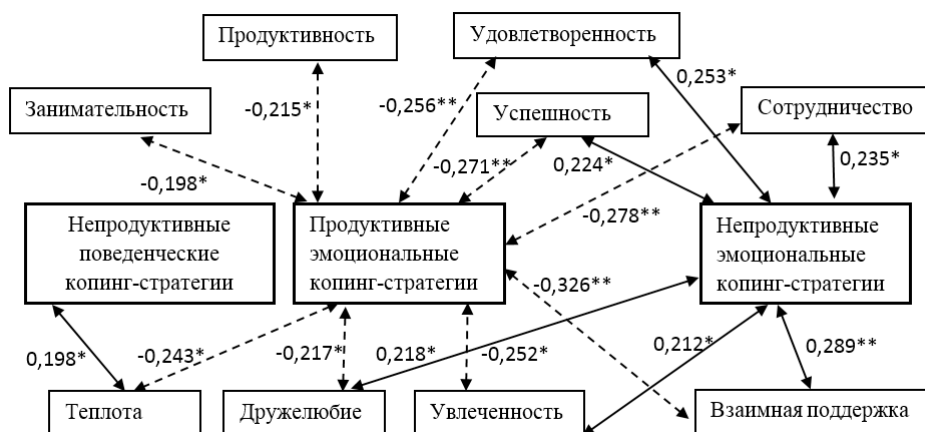


Рис. 2. Корреляционная плеяда 1: исследование взаимосвязи между стратегиями совладания со стрессом (методика копинг-поведения Е. Хейма) и оценкой психологической атмосферы (А. Ф. Фидлера).

Примечание:

↔ прямая зависимость ↔ обратная зависимость

** – 1% уровень значимости

* – 5% уровень значимости

Взаимосвязь между способом преодоления трудностей бегство-избегание и оценкой психологической атмосферы в коллективе удовлетворенность ($r=0,349$, при $p<0,01$) говорит о том, что, чем больше у сотрудников выражено стремление разрешать проблемы за счет отрицания, избегания их и ухода в собственные фантазии, тем больше они оценивают социально-психологический климат как менее организованный, успешный и согласованный.

Взаимосвязь между способом преодоления трудностей непродуктивные эмоциональные копинг-стратегии и оценкой психологической атмосферы в коллективе взаимная поддержка ($r=0,289$, при $p<0,01$) говорит о том, что, чем больше сотрудники, при возникших стрессовых ситуациях, склонны к отрицательным эмоциям, также большую часть времени находятся в состоянии безнадежности, смирения, и стремятся переложить ответственность на себя или на других людей, тем больше они оценивают социально-психологический климат как менее дружеский и сплоченный.

Способ преодоления трудностей продуктивные эмоциональные копинг-стратегии связан с такими оценками психологической атмосферы в коллективе, как взаимная поддержка ($r=-0,326$, при $p<0,01$), сотрудничество ($r=-0,278$, при $p<0,01$), успешность ($r=-0,271$, при $p<0,01$), удовлетворенность ($r=-0,256$, при $p<0,01$), что говорит о том, что, чем больше сотрудники склонны к выражать свои эмоции активным возмущением и протестом против проблем и считают, что в любой сложной ситуации всегда есть выход, тем больше они оценивают социально-психологический климат как более сплоченный и дружеский.

Выводы. Обобщая полученные результаты можно говорить о том, что:

1) Сотрудники, использующие копинг-поведение, направленное на уменьшение значимости и отрицание трудностей (непродуктивные), находящиеся в подавленном эмоциональном состоянии, оценивают социально-психологический климат как неблагоприятный, несплоченный, недоброжелательный и негармоничный.

2) Сотрудники, использующие продуктивные или относительно продуктивные копинг-стратегии, отражающие поведение возмущения и активного протеста против проблем и стрессовых ситуаций, склонны оценивать социально-психологический климат как благоприятный и сплоченный.

3) Установление взаимосвязи между доминантными способами совладающего поведения и социально-психологическим климатом играет существенную роль в оказании своевременной превенции неблагоприятного климата в подразделении и конфликтных ситуациях.

4) Оценка психологического климата позволяет определить эффективность и целенаправленность применяемого стиля руководства, способствует увеличению сплоченности и устойчивости к стрессам.

5) Профессиональная и своевременная оценка социально-психологического климата и установление доминантных копинг-стратегий способствует выявлению предпосылок сниженной работоспособности и социально-психологической напряженности сотрудников, установлению формальных и неформальных лидеров в коллективе.

Список литературы

1. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Ч. 1. «Coping stress» и теоретические подходы к его изучению // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 1. С. 122–133.

2. Бойко В. В., Ковалев А. Г., Панферов В. И. Социально-психологический климат коллектива и личность. М.: Мысль, 2008. 193 с.

3. Буданов А. В. Обучение сотрудников правоохранительных органов тактике и методам обеспечения личной безопасности: учеб.-практ. пособие. М.: Ц при ГУК МВД России, 1997. 56 с.

4. Военное образование [Электронный ресурс]. URL: <http://siliyan.ru/sevihcra/2996> (дата обращения: 13.11.2017).

5. Гришина Н. В. Социально-психологические конфликты и совершенствование взаимоотношений в коллективе // Социально-психологические проблемы производственного коллектива / отв. ред. Е. В. Шорохова, Е. С. Кузьмин. М.: Наука, 1983. С. 115–123.

6. Ермолова Е. О., Пидкоша О. А. Взаимосвязь особенностей социально-психологической адаптации личности и типов ее психологических границ (на примере выборки сотрудников правоохранительных органов // Развитие человека в современном мире. 2017. № 1. С. 165–173.

7. Ермолова Е. О., Шашикова О. А., Пидкоша О. В. Особенности социально-психологической адаптации личности с разными типами психологических границ к служебной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2017. Т. 64, № 3. С. 258–262.

8. Ермолова Е. О., Шашикова О. А., Щемель А. О. Влияние способов совладающего поведения на социально-психологический климат в структурных под-

разделениях ОВД // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 3. С. 103–108.

9. *Крюкова Т. Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: монография. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. 296 с.

10. *Крюкова Т. Л.* Психология совладающего поведения. Кострома: Аванти-тул, 2004. 343 с.

11. *Парыгин Б. Д.* Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 2003. 616 с.

12. *Парыгин Б. Д.* Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1981. 192 с.

13. *Шамишкова О. А.,* Белашина Т. В. Исследование особенностей проявления готовности к агрессии и управления гневом у сотрудников правоохранительных органов // Вестник Академии следственного комитета Российской Федерации. 2016. № 4 (10). С. 162–164.

14. *Шамишкова О. А.,* Белашина Т. В. Особенности проявления агрессии и гнева в деятельности сотрудников правоохранительных органов // Педагогический профессионализм в образовании: сб. науч. трудов XII Междунар. науч.-практ. конф.: в 3 ч. / под ред. Е. В. Андриенко. Новосибирск: НГПУ, 2016. С. 178–182.

УДК 159.99+37

Чухров Александр Семёнович**Кузнецова Елена Владимировна****Сухоруков Валерий Петрович****ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ
РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Проведено сравнительное исследование личностных особенностей работников сферы образования, достигших и не достигших социального успеха. Разделение осуществлялось по внешним критериям социальной успешности: высокая должность, высокое материальное вознаграждение – и по внутренним критериям (удовлетворенность трудом). Применялись психологические тесты. Выявлено, что для работников сферы образования, достигших социального успеха, характерны следующие психологические и личностные особенности: высокая мотивация достижения успеха, внутренний локус контроля, оптимистический атрибутивный стиль, высокий уровень общего и социального интеллекта.

Ключевые слова: успешность деятельности, педагогическая деятельность, психологические и личностные качества, ассоциированные с успешной деятельностью в сфере образования.

Чухров Александр Семёнович – кандидат технических наук, доцент ФГБОУ ВПО «СибГУТИ», mba3@ngs.ru, г. Новосибирск (Россия).

Кузнецова Елена Владимировна – кандидат психологических наук, Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», kainsk-elena@mail.ru, г. Куйбышев (Россия).

Сухоруков Валерий Петрович – студент Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», kainsk-elena@mail.ru, г. Куйбышев (Россия).

Chukhrov Aleksandr Semenovich – Cand. of Sciences (Technical), Associate Professor, Siberian State University of Telecommunications and Informatics, mba3@ngs.ru, Novosibirsk (Russia).

Kuznetsova Yelena Vladimirovna – Cand. of Sciences (Psychology), Head of the Department of psychology, Associate Professor, Kuibyshev branch of Novosibirsk state pedagogical University, kainsk-elena@mail.ru, Kuibyshev (Russia).

Sukhorukov Valeriy Petrovich – student (Psychology), Kuibyshev branch of Novosibirsk state pedagogical University, kainsk-elena@mail.ru, Kuibyshev (Russia).

Chukhrov Aleksandr Semenovich

Kuznetsova Yelena Vladimirovna

Suhorukov Valeriy Petrovich

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SOCIAL SUCCESS OF EDUCATIONAL EMPLOYEES

Abstract. A comparative study of personal characteristics of employees in the sphere of education who have reached and not achieved social success was conducted. Differentiation was carried out by external criteria of social success: high social position, high material compensation, and by internal criteria (satisfaction with work). Psychological tests were used to find out the motivation for the activity, the attitude to oneself and to the results of labor, the general, emotional and social intellect, and the optimism of attribution. It was revealed that for the educators who achieved social success, the following psychological and personal characteristics have a positive self-relation; motivation to achieve success; internal locus of control; optimistic attributive style; a high level of social intelligence (including his emotional component). The discussion provides an analysis of those psychological and personal qualities that ensure the success of professional pedagogical activity.

Keywords: success of activity, pedagogical activity, psychological and personal qualities associated with successful activity in the field of education.

В общественном сознании прочно утвердилась доктрина социального успеха, ритерием которого выступает его денежное измерение. Эмпирические исследования социальной успешности сводятся по большей части к его изучению только в аспекте наличия внешних показателей, без учета специфики сферы общественной жизни, субъективных критериев оценки, таких, как удовлетворенность субъекта своими достижениями [1; 2]. Анализ понятия «социальная успешность», как социально-психологической характеристики личности, предполагает наличие социально признанных достижений, а также собственную удовлетворенность процессом и результатами своей жизни. Понятие социальной успешности отличается от понятия успех, под которым чаще подразумевается положительный результат (единичный акт) деятельности, в то время как успешность выступает динамической характеристикой [3]. Возможность употребления термина «социальная успешность» по отношению к педагогам в последнее время вообще находится под вопросом, в связи со стремительной «девальвацией» социальной и экономической ценности и значимости педагогического труда и частых реформ сферы образования. Тем не менее, представляет значительный интерес изучение данного феномена у представителей педагогической профессии в контексте психологических характеристик социально успешных работников образования.

Цель исследования: изучение психологических особенностей работников образовательной сферы, достигших социального успеха.

Материал и методы исследования. Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ, дошкольных образовательных учреждений, учреждений высшего и среднего профессионального образования города Ново-

сибирска. Первоначально был осуществлен отбор испытуемых по внешним критериям социальной успешности: наличие качественного образования, престижность работы, высокий уровень занимаемой должности в иерархии трудового коллектива, величина вознаграждения субъекта за труд. Материальная обеспеченность оценивалась в соответствии с данными Финансового университета при Правительстве России (основной заработок от 50000 рублей в месяц). Затем из респондентов, соответствующих данным критериям, были выбраны те работники образования, которые характеризуются удовлетворенностью процессом и результатом достижения (внутренний критерий). В качестве внутреннего (субъективного) критерия социальной успешности нами рассматривается чувственное переживание субъектом своего успеха, выражающееся в его удовлетворенности процессом и результатом достижения.

В контрольную группу вошли работники образования, не имеющие качественного профессионального образования, престижного статуса в иерархии трудового коллектива, имеющие низкий материальный достаток и характеризующиеся неудовлетворенностью своей жизнью. В исследовании приняли участие 54 респондента обоего пола, в возрасте от 25 до 55 лет, из них 27 человек по объективным и субъективным параметрам признаны социально успешными (группа X) и контрольная группа 27 человек – не достигшие успеха (группа Y).

Использовались следующие методики:

- методика диагностики мотивации достижения А. Мехрабиана;
- «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в модификации Е. Ф. Бажиной, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда;
- методика диагностики стиля объяснения успехов и неудач (версия для взрослых) СТОУН В.Т.О. Гордеевой, Е. Н. Осина, В. Ю. Шевяковой;
- методика диагностики социального интеллекта Дж. Гилфорда.
- Для математической обработки результатов использовался t-критерий Стьюдента для независимых равнозначных выборок.

Результаты. В обследованных группах социально успешных и социально неуспешных работников образования в аспекте мотивации достижения выявлено, что у социально успешных педагогических работников наблюдается достоверно более высокий уровень развития мотивации достижения (при $p < 0,005$). Представители экспериментальной группы по сравнению со своими менее успешными коллегами больше ориентированы на достижение успехов в жизни, на достижение результата, к которому может быть применен критерий успешности. Высокий уровень мотивации достижения определяется общей активностью работников образования в профессии, общественной сфере, творческой инициативностью и стремлением к достижению успеха, к получению весомых результатов, и определяется настойчивой работой для достижения поставленных целей.

Что касается социально успешных работников образования в сравнении с группой неуспешных педагогов в аспекте их уровня субъективного контроля, то по результатам методики «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в модификации Е. Ф. Бажиной, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда, также выявлены достоверные различия (табл. 1).

Таблица 1.

Результаты расчета t-критерия Стьюдента по данным методики
«Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в модификации Е. Ф. Бажина,
Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда (n = 50)

№	Шкалы	X	Y	t эмп.
1	Интернальность в области достижений	6,08	5,52	2,1*
2	Интернальность в области неудач	5,64	5,72	0,3
3	Интернальность в семейных отношениях	5,60	5,48	0,7
4	Интернальность в производственных отношениях	5,96	5,44	2,2*
5	Интернальность в межличностных отношениях	5,72	5,56	0,9
6	Интернальность в отношении здоровья и болезни	5,48	5,56	0,5
7	Общая интернальность	5,75	5,55	2,1*

Примечание: X – группа социально успешных работников образования; Y – группа социально неуспешных работников образования.

Средние значения по шкале «**Интернальность в области достижений**» выше у респондентов экспериментальной выборки, т. е. социально успешные работники образования характеризуются более высоким уровнем субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Их убежденность в том, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем, помогает им быть социально успешными. Не надеясь на волю случая и обстоятельств, успешные педагоги, выступают активными деятелями, проявляют ответственность и инициативность, благодаря чему достигают социального успеха.

Отмечено наличие достоверно значимых различий между социально успешными и неуспешными работниками образования по шкале «**Интернальность в области производственных отношений**». Более высокие показатели у социально успешных педагогических работников свидетельствуют о том, что они считают свои действия важным фактором организации собственной профессиональной деятельности, складывающихся отношений в трудовом коллективе, своего карьерного продвижения и т. д. Их убежденность в том, что события в профессиональной жизни зависят, прежде всего, от их личностных качеств: компетентности, целеустремленности, уровня способностей, и являются закономерными следствиями их собственной деятельности, является благодатной почвой для достижения ими социальной успешности.

В целом по шкале «**Общая интернальность**» выявлены достоверно значимые различия с большими величинами средних значений в группе социально успешных работников образования. Им в большей мере свойственно считать, что большинство важных событий в их жизни есть результат их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, чувствовать свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. О таких людях можно говорить, как о более уверенных в себе, более ответственных, в сравнении с педагогами – экстерналами. Это

в свою очередь, может предопределять социальную успешность респондентов экспериментальной выборки. Таким образом, социально успешные работники образовательной сферы отличаются более высоким уровнем интернальности с области достижений, производственных отношений и в целом более выраженным внутренним локусом контроля.

По краткой характеристике оптимистического атрибутивного стиля социально успешных работников образования в сравнении с неуспешными также выявлены различия (табл. 2).

Таблица 2.

**Результаты расчета t-критерия Стьюдента по данным методики
СТОУН В Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина, В. Ю. Шевяховой (n = 50)**

№	Шкалы	X	Y	t эмп.
1	Параметр стабильности	62,92	61,16	0,9
2	Параметр глобальности	73,76	71,80	0,9
3	Параметр контроля	77,84	73,00	2,2*
4	Оптимизм в ситуациях успеха	93,08	91,48	0,7
5	Оптимизм в ситуациях неудачи	118,96	111,04	2,3*
6	Оптимизм в ситуациях достижения	125,52	120,00	2,1*
7	Оптимизм в межличностных ситуациях	86,88	88,16	0,5
8	Общий показатель оптимизма	214,52	205,96	2,0 тенд

Примечание: X – группа социально успешных работников образования; Y – группа социально неуспешных работников образования.

Представленные в таблице 2 результаты позволяют говорить о существовании достоверно значимых различий между двумя выборками респондентов по такому параметру оптимистического атрибутивного стиля, как **«Контроль»**. Социально успешные работники сферы образования отличаются восприятием контролируемости причин жизненных успехов и неудачных событий, происходящих с ними. А именно: им свойственно воспринимать происходящие с ними события, как находящиеся под их полным контролем. Такое понимание событий педагогическими работниками проявляется в принятии себя как «строителей» своего жизненного пути, своего «Я» в качестве внутреннего стержня, интегрирующего и организующего все события их жизни. На наш взгляд, выявленные особенности атрибутивного стиля социально успешных работников образования в значительной мере согласуются с их показателями по шкале «Саморуководство» методики МИС и по уровню субъективного контроля методики УСК. Восприятие жизненных событий, как подконтрольных, подвластных личному управлению в некоторой степени может способствовать активному продвижению по пути социального успеха работников педагогической сферы деятельности.

По параметру **«Оптимизм в ситуациях неудачи»** также выявлены различия на уровне достоверной значимости (5% – вероятность ошибки). Психологический профиль представителей экспериментальной выборки отличается большей выраженностью оптимизма в ситуациях неудачи. Социально успешные

работники образования в большей мере склонны интерпретировать причины своих неудач (неблагоприятного положения дел) в прошлом или настоящем как временные, связанные с конкретной ситуацией или стечением обстоятельств. Жизненный путь работника образования, включая его профессиональную деятельность и обширную систему социальных интеракций, нередко является трудным и сопряженным с различными неудачами и разочарованиями. И только оптимистичное отношение к неудачам, вера в то, что это лишь неприятная случайность, а не стабильная закономерность, помогает успешным педагогам преодолевать нелегкий путь профессиональных и общественных достижений, сохраняя при этом любовь к выбранному делу и интерес к жизни.

Средние значения по шкале «Оптимизм в ситуациях достижения» выше в группе социально успешных работников сферы образования. Можно сделать вывод, что представители экспериментальной группы отличаются от своих менее успешных коллег более выраженной склонностью интерпретировать причины достижений (благополучного положения дел) в прошлом или настоящем как постоянные, возникающие в большинстве ситуаций и обусловленные собственными способностями, своей созидательной деятельностью и т. д.

Кроме того, выявлены различия между социально успешными и неуспешными работниками образования по параметру **«Общий показатель оптимизма»** с достоверно более высокими значениями в экспериментальной группе испытуемых. Таким образом, психологический портрет работников образования, достигших социального успеха, отличается восприятием контролируемости причин жизненных успехов и неудачных событий, более высоким уровнем оптимизма в ситуациях неудач и в ситуациях достижения, большей выраженностью оптимистической атрибуции в целом.

В рамках методики исследования социального интеллекта по композитной оценке у 64 % испытуемых – средний уровень социального интеллекта, у 32 % – выше среднего, у 1 респондента – высокий уровень развития социального интеллекта. Сравнительный анализ приведен в табл. 3.

Таблица 3.

Результаты расчета t-критерия Стьюдента по данным методики исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена (n = 50)

№	Шкалы	X	Y	t эмп.
1	Истории с завершением	9,44	8,52	2,2
2	Группы экспрессии	9,00	8,64	0,8
3	Вербальная экспрессия	8,16	7,84	0,8
4	Истории с дополнением	8,80	7,88	1,9
5	Композитная оценка	35,40	32,88	1,9

Примечание: X – группа социально успешных работников образования; Y – группа социально неуспешных работников образования.

Как следует из таблицы 3, существуют значимые различия между экспериментальной и контрольной выборками по параметру **«Истории с завершением»**. Сравнение средних значений свидетельствует, что работники образования,

достигшие социального успеха, отличаются развитым умением предвидеть последствия поведения. Они в большей мере обладают способностями предвосхищать дальнейшие поступки людей, опираясь на анализ реальных ситуаций общения (семейного, делового, дружеского). Предвидение событий на основе понимания чувств, мыслей, намерений участников коммуникации позволяет работникам образовательной сферы более эффективно выстраивать социальное взаимодействие. А поскольку сфера образования состоит в основном из социальных интеракций, вполне объяснимым становится достижение такими людьми профессионального успеха и высокого социального статуса. Социальная успешность такой категории педагогических работников может быть также обусловлена высоким уровнем развития умения четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели, быстрой ориентировкой в невербальных реакциях участников взаимодействия и знанием нормо-ролевых моделей и правил, регулирующих поведение людей. Отличительными же характеристиками социально неуспешных работников образования выступают недостаточное понимание связи между поведением и его последствиями. Неверно представляя себе результаты своих действий или поступков других, респонденты могут принимать ошибочные решения в процессе социального взаимодействия, попадать в конфликтные ситуации, что может выступать значительным препятствием для их социальной успешности.

Различия, находящиеся в диапазоне тенденции к достоверной значимости, между экспериментальной и контрольной группами выявлены и по шкале **«Истории с дополнением»**. Респонденты экспериментальной группы в большей степени обладают способностью распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике. Благодаря развитости умения анализировать сложные ситуации взаимодействия людей работники образования более эффективно организуют процесс социального взаимодействия, как в профессии, так и в сфере взаимоотношений. Они понимают логику развития ситуации, чувствуют изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников. Путем логических умозаключений они могут достраивать неизвестные, недостающие звенья в цепи этих взаимодействий, предсказывать, как человек поведет себя в дальнейшем, отыскивать причины определенного поведения. Респонденты экспериментальной выборки могут адекватно отражать цели, намерения, потребности участников коммуникации, предсказывать последствия их поведения. Развитость вышеперечисленных способностей позволяет работникам образования становиться более успешными в социальном контексте. Психологический же профиль представителей педагогической профессии, затрудняющихся в достижении социального успеха, отличается такой характеристикой, как: недостаточная способность к анализу ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, низкая адаптация к разного рода взаимоотношениям между людьми.

По **композитной оценке социального интеллекта** общий уровень социального интеллекта выше у социально успешных работников образования.

Таким образом, мы можем говорить о том, что психологический портрет работников образовательной сферы отличается более высоким уровнем разви-

тия таких компонентов социального интеллекта, как способность предвидеть последствия поведения и способность к анализу сложных ситуаций взаимодействия, а также общего уровня социального интеллекта.

Заключение. Особенности психологического профиля социально успешных работников образования, отличающими их от менее успешных коллег выступают:

- более высокий уровень развития мотивации достижения;
- более высокий уровень интернальности в области достижений, производственных отношений и в целом большая выраженность внутреннего локуса контроля;
- оптимистическое восприятие контролируемости причин жизненных успехов и неудачных событий;
- более высокий уровень оптимизма в ситуациях неудач и в ситуациях достижения;
- большая выраженность оптимистической атрибуции в целом;
- более высокий уровень развития таких компонентов социального интеллекта, как способность предвидеть последствия поведения и способность к анализу сложных ситуаций взаимодействия, а также общего уровня социального интеллекта.

Таким образом, для работников сферы образования, достигших социального успеха, характерны оптимистический атрибутивный стиль; высокая мотивация достижения успеха и внутренний локус контроля; высокий уровень общего и социального интеллекта.

Список литературы

1. Деева Е. В. Социальная успешность как фактор профессионального становления молодежи [Электронный ресурс] // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 6.. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-uspeshnost-kak-faktor-professionalnogo-stanovleniya-molodezhi> (дата обращения: 13.05.2016).
2. Гудзенко О. З. Характерные черты социального успеха: теоретический аспект [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/24_SVMN_2008/Psihologia/27147.doc.htm (дата обращения: 12.06.2016).
3. Кордубан И. Л., Лазаренко Л. А. Психологическая характеристика феноменов «успех» и «успешность» [Электронный ресурс] // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Сер.: Гуманитарные науки. 2007. № 5. URL: http://science.ncstu.ru/articles/hs/2007_05/psychology/09.pdf/file_download (дата обращения: 01.04.2016).
4. Жемухова Л. З. Самоотношение как фактор успешности современного учителя // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика, психология. 2009. № 2. С. 187–192.

Юшкова Лариса Ананьевна

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПСИХОЛОГА

Аннотация. В статье представлена попытка осмысления психологического феномена рефлексивного анализа как одной из составляющих профессионализма психолога. Дан обзор основных подходов к изучению рефлексии. Подробно проанализированы пять основных параметров рефлексии: 1) объективность, т. е. точность самоанализа человека, его адекватность реально происходящим событиям; 2) полнота, т. е. учет в рефлексивном анализе всех имеющихся факторов, характеристик и объектов, имеющих какое-либо влияние на результат рефлексии; 3) системность, т. е. представленность всех пяти уровней рефлексивного анализа (остановка, фиксация, отстранение, объективация, оборачивание) и их промежуточных результатов; 4) глубина, т. е. выработка нового взгляда на предмет рефлексии; 5) значимость, т. е. важность этого рефлексивного анализа, субъективное понимание роли рефлексивного анализа в изменении психического состояния. Представлено современное научное описание значимости рефлексивности как профессионального качества психолога.

Ключевые слова: рефлексивный анализ, рефлексивность, рефлексия, профессионализм психолога.

Yushkova Larisa Anan'evna

REFLEXIVITY AS A COMPONENT OF PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONALISM

Abstract. The article represents an attempt to understand the psychological phenomenon of reflexive analysis as one of the components of the psychologist's professionalism. The main approaches to the study of reflection are reviewed. Five main parameters of reflection are analyzed in detail: 1) objectivity, i.e. the accuracy of the person's self-analysis, his adequacy to actual events; 2) completeness, i.e. consideration in reflexive analysis of all available factors, characteristics and objects that have any influence on the result of reflection; 3) systematic, i.e. Representation of all five levels of reflexive analysis (stop, fixation, removal, objectification, wrapping) and their intermediate results; 4) depth, i.e. the development of a new view on the subject of reflection; 5) significance, i.e. the importance of this reflexive analysis, the subjective understanding of the role of reflexive analysis in changing the mental state. Mod-

Юшкова Лариса Ананьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», yushkova_l@mail.ru, г. Новосибирск (Россия).

Yushkova Larisa Anan'evna – Cand. of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, yushkova_l@mail.ru, Novosibirsk (Russia).

ern scientific description of the significance of reflexivity as a professional quality of the psychologist is presented.

Keywords: reflexive analysis, reflexivity, reflection, professionalism of a psychologist.

Развитие современного человека невозможно представить без осмысления им своей жизни [10], своих профессиональных компетенций, понимания и принятия им своего жизненного пути, своих способностей, ресурсов и ограничений. Именно рефлексивный анализ представляет собой механизм, при помощи которого человек имеет возможность учиться на своих ошибках, приобретать опыт осознания своей жизни и отдельных психических состояний, получать важную для себя информацию из прежнего опыта, пересматривать и по-новому структурировать представления о себе и окружающем мире.

Рассмотрим рефлексии как предмет изучения психологии, опишем ее специфику и основные характеристики. Рефлексивность как свойство личности стала предметом изучения отечественной психологии сравнительно недавно. Так, например, в Психологическом словаре 1999 года издания [5] нет статьи, посвященной рефлексивному анализу или рефлексивности, однако уже в Большом психологическом словаре 2004 года издания [1] есть статья, посвященная рефлексивности как качеству, противоположному импульсивности. Это противопоставление понимается как «гипотетическое измерение когнитивного стиля, основанное на наблюдении, что в решении проблем у некоторых людей имеется тенденция быть довольно «импульсивными» и реагировать быстро на основе первого, что приходит в голову, в то время как у других – тенденция быть более «рефлексивными», более систематическими, они обычно сначала обдумывают проблему до того, как действовать» [1, с. 823].

На сегодняшний день можно говорить о том, что рефлексивность является общенаучным понятием, распространенным в таких науках как математика, философия, социология и других. Психологическое понимание рефлексивности связывается с развитием и представленностью у личности рефлексии. В современной психологии под рефлексивным анализом понимается «особая психическая деятельность, направленная на самопознание субъектом своих психических действий и состояний, их переосмысление, а также регуляцию в случае необходимости» [7, с. 84].

Важно отметить, что во многом благодаря свойству рефлексивности возникает психологическая наука как таковая, поскольку оно позволяет выделить психическое на «познающее» и «познаваемое». Это в известном смысле позволяет говорить о некоторой «вторичности» психологического знания по отношению к самому свойству рефлексивности и обусловленности им. Поэтому можно утверждать, что само психологическое знание возникает только после развития у человека свойства рефлексивности.

Можно выделить некоторые специфические признаки данного феномена. Во-первых, рефлексивность обладает общенаучным и всепроникающим качеством, что формирует ее мультидисциплинарный статус; во-вторых, многовековые традиции осмысления рефлексии исходят из философского знания и в связи с этим имеют универсальный характер. В то же время интегративный характер

рефлексивности позволяет прогнозировать обширное комплексное психологическое будущее ее изучения.

В современной психологии уже существуют несколько основных подходов к описанию и изучению данного феномена [4, с. 48].

Многообразие подходов к изучению рефлексии дает возможность для построения различных типологических моделей рефлексивного анализа, выделения разных видов рефлексии.

Очевидно, что рефлексивный анализ представляет собой сложную многоуровневую психическую реальность, которая не вписывается ни в одну психологическую категорию, а демонстрирует признаки сразу и психического процесса, и психического состояния, и свойства личности. Более того, сущность рефлексии реализуется через синтез указанных категорий, что и составляет ее специфическое своеобразие.

Особое значение развитие рефлексивного анализа приобретает как составная часть профессиональной подготовки психолога, поскольку рефлексия не только позволяет самому психологу находить новые смыслы в своем опыте, но и, используемая в качестве элемента психотерапии в практике психологической работы с клиентом, предоставляет возможность саморазвития последнего, обогащение опыта его осознаний и расширение горизонтов самопознания.

Мы полагаем, что профессиональное развитие психолога подразумевает высокий уровень развития рефлексивности.

Анализируя современные научные представления о специфике профессиональной идентичности студентов гуманитарного профиля [3], можно предположить стержневую роль рефлексивности в успешности ее формирования. Именно результаты рефлексивного анализа способны дать человеку истинную образованность, а не дипломированность, совершенствование профессиональных свойств и, наконец, возможности карьерного роста.

Рассмотрим вопрос о профессионализме психолога. Психологическим анализом можно выделить несколько групп факторов, его составляющих:

- 1) психологические знания;
- 2) профессиональные умения;
- 3) психологические позиции и установки, необходимые для эффективной реализации профессиональных компетенций;
- 4) личностные особенности, способствующие овладению профессионально значимыми умениями и навыками.

Наиболее важными с точки зрения приобретения профессионально значимых качеств психолога являются такие личностные свойства как: развитие мотивационной сферы (целеполагание, мотивационная направленность личности и др.), развитая познавательная сфера (наблюдательность, развитие когнитивных функций и др.), психологическая эрудиция и интуиция, а также другие важные личностные качества. Рефлексивность очевидно относится к этой, четвертой группе личностных свойств.

На сегодняшний день высокая актуальность развития навыков профессиональной рефлексии определяется необходимостью развития данных профессиональных компетенций, что является государственным заказом по повышению

профессионализма педагогов-психологов, отраженном в Государственной программе развития образования 2013–2020 гг. [1]. Основные положения данной программы, направленные на модернизацию современной системы образования и касающиеся преобразования психолого-педагогических служб в образовании, невозможны без рефлексивного осмысления имеющегося профессионального опыта.

Рассмотрев важность и профессиональную ценность развития рефлексивности, обратим внимание на ее качественные характеристики. Для операционализации рефлексии нами было выделено «пять основных параметров рефлексии: объективность, т. е. точность самоанализа человека, его адекватность реально происходящим событиям; полнота, т. е. учет в рефлексивном анализе всех имеющихся факторов, характеристик и объектов, имеющих какое-либо влияние на результат рефлексии; системность, т.е. представленность всех пяти уровней рефлексивного анализа (остановка, фиксация, отстранение, объективация, оборачивание) и их промежуточных результатов; глубина, т.е. выработка нового взгляда на предмет рефлексии; значимость, т. е. важность этого рефлексивного анализа, субъективное понимание роли рефлексивного анализа в изменении психического состояния» [9].

Рассмотрим параметры рефлексии подробнее. Объективность рефлексивного анализа – крайне неоднозначный параметр, достижение которого невозможно без специальной работы по снижению субъективности собственных суждений. Важно помнить, что для человека нет ничего более объективного, чем собственные переживания, данные ему в ощущениях. Однако для успешных результатов рефлексивного анализа человеку требуется выйти за пределы своей субъективности, рассмотреть проблему по возможности объективно и совершенно беспристрастно. Возможности решения этой сложной задачи мы видим в осознании собственной субъективности, признании субъективных позиций других людей и принятию некоторых изначально не разделявшихся позиций или точек зрения. Терпимое отношение к позициям других – первый шаг на пути снижения субъективности в рефлексивном анализе.

При наличии соответствующих условий, желательно проводить эту работу в группе под руководством наставника-психолога с высоким уровнем рефлексивности. Мировой опыт супервизии и проведения так называемых балинтовских групп в практической психотерапии преследует цель, в частности, объективировать субъективные заключения, расширить горизонт самопознания за счет привнесения в сознание выходящих за рамки субъективности позиций и точек зрения.

Полнота как параметр рефлексивного анализа во многом задается широтой кругозора человека, его возможностями включать в рассмотрение проблемы как можно более широкий спектр вопросов и оперировать разноуровневыми факторами при изучении какой-либо психической реальности.

Полнота рефлексивного анализа реализуется так же в той мере, в какой субъект рефлексии способен удержать в поле своего внимания несколько наиболее важных для него позиций, установок или точек зрения и прогнозировать разного рода взаимодействия между ними. Таким образом, становится очевид-

но, что параметры рефлексивного анализа теснейшим образом связаны друг с другом и взаимно обуславливают друг друга, что указывает на его системное свойство.

Основные стадии механизма рефлексии (остановка, фиксация, отстранение, объективация и оборачивание) имеют свои промежуточные результаты и организованы циклически, при необходимости способны повторяться. Системность как параметр рефлексии еще раз указывает на системные свойства самого рефлексивного анализа и позволяет проследить этапы его проведения, от выраженности, последовательности и качества результатов которых напрямую зависит эффективность самого рефлексивного анализа.

Достаточная глубина проведения рефлексии обеспечивает новый взгляд на анализируемую ситуацию или иную психическую реальность. Именно благодаря глубине проведения рефлексии возникает творческий результат, способный изменить психическое состояние человека. Поверхностное рассмотрение вопроса не может в полной мере считаться рефлексивным анализом, поскольку не несет в себе потенциала для оптимизации психического состояния субъекта рефлексии.

Значимость рефлексии – это осознание субъектом анализа важности его результатов для него самого, для саморазвития, самооценки или социальной успешности его как социального субъекта. Осознание высокой значимости рефлексии позволяет провести ее максимально ответственно, получить значимый для личности результат.

Используя данные параметры рефлексии в обучающих целях, целесообразно проводить рефлексивный анализ самого рефлексивного анализа, чтобы осознать выраженность каждого из качеств рефлексии и иметь возможность его дальнейшего их совершенствования.

Каждое свойство рефлексии может быть развито с помощью разработанных методов самоанализа и практики рефлексии. Тем самым, можно предполагать, что развитие рефлексии – вполне доступная планомерная деятельность в рамках приобретения психологической профессии.

Важно отметить, что рефлексивный анализ является сущностно творческой деятельностью, т.к. по его завершении появляется новый, творческий, продукт – новое видение ситуации и измененное психическое состояние. Это позволяет активно использовать потенциал данного механизма как в целях обучения студентов-психологов, так и в практике психотерапии для регуляции негативных психических состояний человека.

Следуя логике описания рефлексивности, остановимся подробнее на описании условий возникновения рефлексивного анализа. Исследователи рефлексии отмечают, что, как правило, спонтанно рефлексивный анализ у человека с развитой рефлексивностью следует после неуспешной деятельности, когда результат либо меньше ожидаемого, либо не совпадает с планируемым. Еще одним условием возникновения рефлексивного анализа является желание человека «разобраться» в своем психическом состоянии, выяснить, что вызывает эмоциональный дискомфорт, понять, что именно в конкретной ситуации было не так.

Однако рефлексивный анализ не возникает в случае успешной деятельности, и в этом кроется серьезная опасность для начинающего психолога, которому не всегда удастся распознать проблему, даже в случае ее наличия, а в некоторые случаях и выраженности. Поэтому нам представляется важным обязательное проведение рефлексивного анализа в любой профессиональной деятельности студента-психолога.

Сегодня активно осуществляется опытно-экспериментальная работа по развитию профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза [4]. Доказано, что подобная работа действительно развивает как рефлексивность личности, так и положительно сказывается на профессионализме педагогов-психологов. На основе анализа внедрения опытной работы по развитию профессиональной рефлексии у студентов, получающих психологическое образование, можно сделать вывод о том, что развитие рефлексии целесообразно осуществлять в два этапа.

На первом этапе будущие профессионалы актуализируют потребность в реализации своих личностных ресурсов и развивают профессиональную рефлексию в рамках учебной деятельности. Результатом данного этапа можно считать не только развитие рефлексивности студентов, но и построение ими собственной образовательной траектории, учитывающей опыты профессионального осознания.

На втором этапе работы осуществляется рефлексивный самоанализ, в результате которого осмысливается полученный опыт. Рефлексивный самоанализ дает возможность студентам оценить и осмыслить освоенные знания и приобретенный опыт, результат – осознание механизмов профессионального развития и принятие ответственности за его результаты.

Таким образом, можно говорить о том, что рефлексивный анализ следует считать стержневым навыком, от успешности формирования которого зависит профессиональная компетентность психолога, его способность реализоваться в профессиональной сфере, осознавая специфику собственного профессионального пути, намечая цели и честно оценивая результаты своих профессиональных достижений.

В качестве заключения можно сказать о том, что развитая рефлексивность как свойство личности влияет на весь процесс получения и осознания личностью самой себя, обогащая ее жизнь новыми смыслами и уровнями. Только личность с высоко развитой рефлексивностью способна осознать собственную уникальность и соотнести специфику своей субъективной картины мира с картинами мира других людей. Только человек с развитой способностью к рефлексивному анализу имеет возможность учиться, используя свой опыт, и выстраивать горизонты своего развития и совершенствования. И, наконец, являясь важной составляющей компетентности психолога, рефлексивность является важным условием повышения конкурентоспособности психолога как профессионала на современном рынке труда.

Список литературы

1. *Большой психологический словарь* / сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М.: Олма-пресс, 2004. 1825 с.
2. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013–2020 гг.» [Электронный ресурс]. URL: <http://edu-lider.ru/проект-государственной-программы-ро/> (дата обращения: 05.11.2017).
3. Добрина О. А. Специфика формирования профессиональной идентичности студентов гуманитарного профиля // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2013. № 2(12). С. 127–137.
4. Дубинская Т. В. Организация и результаты опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза // Alma mater. 2017. № 10. С. 118–120.
5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
6. *Психологический словарь* / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
7. Пузырева Л. О. Рефлексивность как профессиональное качество. Saarbrücken : LAP Lambert Academic Publishing, 2014. 88 с.
8. Савинкина Л. А. Рефлексивная саморегуляция психических состояний // Проблемы регуляции активности личности: материалы межвузовской научной конференции. Новосибирск: НГПУ, 2000. С. 84–85.
9. Савинкина Л. А. Рефлексивный механизм саморегуляции психических состояний человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2000. 18 с.
10. Тайгулова Г. С. Теоретические подходы к изучению самосознания в современной психологической науке // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. 2016. С. 221–226.

УДК 378+316.77

Ушакова Елена Владимировна

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

Аннотация. В статье освещены некоторые проблемы современных студентов, роль педагогического вуза в их обучении, воспитании, а также становлении личности будущего учителя. Особая роль отводится педагогической практике в процессе становления будущих учителей. Обосновывается, что инновационные формы обучения, такие как конференции, олимпиады, конкурсы, другие университетские мероприятия, «работают» не только на интеллектуальное,

Ушакова Елена Владимировна – доцент кафедры педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», elekta@nxt.ru, г. Новосибирск (Россия).

Ushakova Elena Vladimirovna – Assoc. Professor, senior lecturer of Primary Education Pedagogies and Methodology Department, Novosibirsk State Pedagogical University, elekta@nxt.ru, Novosibirsk (Russia).

творческое развитие студента, но и помогают попробовать себя в новом амплуа, тем самым развить профессиональную идентичность. В работе приводятся мнения будущих учителей начальных классов об образовательном и воспитательном процессе педагогического вуза, способствующем формированию личностных и профессиональных качеств у студентов.

Ключевые слова: развитие и становление личности студента, педагогический вуз, педагогическая практика.

Ushakova Elena Vladimirovna

PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT AND FORMATION: MODERN LEARNING PROBLEMS

Abstract. The article describes some problems of modern students, a part of pedagogical university in their education, learning and formation of personality. A special role is given to pedagogical practice in a teacher becoming process. It is substantiated that the use of innovative forms of training, such as conferences, olympiads, contests, other university events, «work» not only for the intellectual and creative development of the student, but also help him to try himself in a new role, thereby developing a professional identity. Young teachers' opinions about studying and educational process of the Pedagogical University contributing the formation of students' personal and professional qualities are given.

Keywords: student's personal development and formation, Pedagogical University, teaching practice.

Стремительный XXI век с необъятным Интернет-пространством, информационно-коммуникационными технологиями, повальной роботизацией, оптимизацией и прочими «-ациями» требует от студента мобильности, гибкости, стрессоустойчивости и, конечно же, профессионализма [10].

Современные стандарты – «Педагог», ФГОСы образования – предъявляют высочайшие требования к выпускникам педагогического вуза: суперготовности к педагогической деятельности, компетентности и сформированных компетенций. Современный педагогический вуз, идя в ногу со временем, старается предоставить студентам многообразие возможностей стать высококвалифицированными учителями. Студенты педагогического вуза в процессе обучения приобретают универсальные компетенции, которые затем успешно используют в профессиональной деятельности в общеобразовательных учреждениях в качестве воспитателя, учителя, социального педагога, психолога и т. д. [2].

Теоретическое обучение, практическая деятельность студента в школе, работа в детском оздоровительном лагере в качестве вожатого, научная, общественная работа, в том числе волонтерство, олимпиады, конкурсы и многие другие виды деятельности в педагогическом вузе формируют многогранную личность, способную принять «вызовы времени», стремительно изменяющиеся условия современной системы образования, жизни [3; 4; 5]. И будущие педагоги это понимают и принимают: «Учеба в университете не время для застоя. Для тебя открывается возможность стать личностью, способной справиться

с любой проблемой» (Наталья К., 4 курс). «На первом курсе я была совсем другим человеком... Пройдя этот нелегкий путь, я стала более ответственной, общительной, стрессоустойчивой, открытой, смелой. Скоро я стану человеком с высшим образованием, и я чувствую это, чувствую себя таким человеком: образованным, знающим родной русский язык, литературу, математику – человеком, имеющим достаточно высокий уровень знаний во многих областях. Университет дал мне возможность почувствовать себя частью чего-то большого, попробовать себя в написании статей, стать участником конференций, получить незабываемый опыт работы вожатой в летнем детском лагере. Педагогический университет дал мне уверенность в будущем: закончив НГПУ, я смогу найти работу по профессии и стать хорошим учителем. ... Обучаясь в университете я изменилась, и изменилась в лучшую сторону...» (Н., 4 курс)

К сожалению, сейчас студент зачастую выбирает вуз формально, «для корочек», или по остаточному принципу. В связи с этим привитие любви к профессии – одна из основных задач вузовского образования. Не случайно во ФГОС ВО особая роль в обучении бакалавров-педагогов отводится практике. Важнейшие компетенции студент получает в процессе практики в школе, когда осваивает профессию воспитателя, учителя, в детском оздоровительном лагере, практикуясь в вожатской работе с детьми разных возрастов [7].

Подкрепляя знания, полученные в процессе теоретического обучения в университете, «студенты так описывали общеучебный опыт, полученный на практике в школе: «Практика помогла мне понять принцип развивающего обучения и увидеть его в действии, наглядно показала, как учитель справляется с трудными задачами, настраивает детей на работу и межличностные диалоги. Я узнала много педагогических приемов, способы организации учебного процесса, увидела, как педагог стимулирует детей к учебной и внеучебной деятельности, способы рефлексии, которыми пользуются дети; увидела, как работает учитель в системе деятельностного подхода, убедилась, что «сухая» теория не дает реального представления о работе в классе» (Алина Г., 2 курс), «...я познакомилась с системой развивающего обучения, узнала, как реализуется проблемное обучение, увидела, что такое системно-деятельностный подход в обучении. Необычным для меня было то, что весь урок построен на диалоге учителя и учеников, ученики сами формулируют цели и пути их достижения, задают направление всему уроку, а учитель грамотно им помогает, в конце урока проводится рефлексия деятельности, дети оценивают сами себя и друг друга» (Дарья О., 2 курс), «Я начала задумываться о том, как же грамотно подобрать вопросы, чтобы с их помощью вывести детей к открытию нужного правила или алгоритма, как организовывать, спланировать детей таким образом, чтобы в классе не было ни одного «одиночки»?» (Полина Г., 2 курс) [1, с. 102].

«В рефлексивном отчете о практике в школе студенты указывали на приобретенный коммуникативный опыт: «Нам удалось наладить контакт с детьми: они открылись, разговаривали с нами, играли с желанием. Перемены проходили активно: мы проводили игры с детьми. Играли также и на прогулках. Ребята консультировались у нас по сложным вопросам. Мы с напарницей сблизились в процессе работы и смогли наладить хорошие отношения с классным руково-

дителем. На прощание мы получили памятные подарки и сами поблагодарили детей и учителя небольшими сувенирами и словами благодарности». (Алина Г., 2 курс) «Эта практика дала мне большой опыт общения с детьми. Я побывала на месте учителя, когда проводила внеклассное мероприятие, и поняла, каково это. Научилась находить индивидуальный подход к детям» (Ольга Д., 2 курс) [1, с. 102].

«Практика помогает студентам вырабатывать критичность к себе: «С помощью педагогов-наставников я научилась адекватно оценивать свои действия с точки зрения их результативности» (Полина Г., 2 курс), «теперь я адекватно воспринимаю критику» (Марина П., 2 курс) – и другим: «... в школе мало времени уделяют общению между классами. На общем мероприятии чувствовалась напряженность в группах, так как дети мало общались раньше с ребятами на класс старше. Ощущается также недостаток физической активности школьников. Между тем, здоровьесбережение должно быть одним из руководящих принципов при организации учебного процесса» (Алина Г., 2 курс).

Практика выявляет у студентов и некоторые педагогические проблемы: «К некоторым детям я привязалась сильнее, чем к остальным. Из-за этого мне было трудно относиться ко всем одинаково. Для решения проблемы я обращалась за помощью к учителю. Например, проверяя тетради, я создала для себя шкалу, на основе которой оценивала. Если мне хотелось похвалить или простимулировать ребенка, я оставляла примечания рядом с оценкой» (Алина Г., 2 курс), «...стало ясно, что мы совершенно не обладаем практическими умениями, а знаем лишь теорию, которую нужно научиться применять в воспитательном и учебном процессе» (Дарья О., 2 курс) [1, с. 102-103].

«Осмысливая пережитый педагогический опыт, по окончании практики студенты ставят перед собой дальнейшие большие и малые профессиональные задачи: «...я бы хотела встать на место учителя: сплотиться с коллективом, провести как можно больше уроков, самостоятельно решить конфликтную ситуацию, возникшую между детьми». (Алина Г., 2 курс), «...хотела бы научиться проводить уроки в деятельностном подходе» (Полина Г., 2 курс), «... хотела бы попробовать себя в роли учителя во всех качествах: при проведении уроков, внеурочных занятий, воспитательных мероприятий, при общении с родителями» (Дарья О., 2 курс), «...хочется самой проводить уроки, а также научиться правильно проверять тетради, по всем требованиям; организовать концерт, где были бы задействованы все ученики класса» (Марина П., 2 курс), «...познакомиться с учебным планом, научиться составлять конспекты уроков, планировать их проведение, ориентироваться по времени и укладываться в 45 минут». (Анастасия Р., 2 курс)», «... Казалось бы, небольшую роль нам отвели, но и маленький опыт даёт свои результаты» (Анастасия П., 2 курс) [1, с. 103–104].

О практике студенты обычно отзываются очень тепло и эмоционально: «...все было запоминающимся, я даже не могу выделить какой-либо день, который запомнился мне больше других, потому что каждый день с детьми – это уже незабываемый день, ведь они приносят тебе столько радости, тепла, света. Да, не хотелось уходить из школы» (Марина П., 2 курс), «...интересно было наблюдать, как дети раскрываются, проявляют себя, находят интересные связи,

слова) (Алина Г., 2 курс), «...я замечала некоторые воспитательные приемы, которые мы с учителем разбирали в конце учебного дня. Благодаря руководителю практики, у меня остался образец поведения учителя, к которому я буду стремиться» (Полина Г., 2 курс), «Теперь я еще больше хочу стать учителем начальных классов, потому что заметила, как положительно влияю на детей, а также отлично контактирую с ними, что очень важно для моей профессии» (Марина П., 2 курс) [1, с. 103].

Директор детского оздоровительного лагеря (ДОЛ) Новосибирской области (преподаватель Новосибирского педуниверситета), в котором студенты Института детства (ИД) ежегодно проходят летнюю педагогическую практику, однажды отметила: «Студенты ИД нацелены на детей, поэтому мы всегда с удовольствием их примем на летнюю практику».

Конечно, работая летом вожатыми, студенты сталкиваются с многочисленными трудностями, например, ощущают себя не у дел, не могут организовывать детей, когда «стоят» на спортивном отряде, где единственный авторитет у ребят – тренер [6]. Однако непредвзятое мнение руководителя ДОЛ с гигантским опытом педагогической работы для нас важно и ценно. Сами студенты четвертого курса в отзывах об обучении в педуниверситете подтверждают это мнение: «Вот и прошли четыре сложных, но очень плодотворных года моей жизни в этом чудесном университете. Я словно перевернула четыре огромных страницы формата А3 книги под названием «Жизнь». За все время учебы я ни разу не пожалела о том, что выбрала профессию учителя, учителя начальных классов. Любовь к детям очень помогает в этом нелегком труде... Это очень важная работа: учитель начальных классов формирует сознание и помогает развить различные способности маленького человека». (Галина Д., 4 курс)

«Университет дал мне возможность заниматься любимым делом – работать с детьми. За время обучения мне посчастливилось дважды поработать вожатой во Всесоюзном детском центре «Смена», где я получила бесценный опыт взаимодействия с детьми разных возрастов, религиозных взглядов». (Наталья К., 4 курс)

«...ответственность за 20 ребятшек, вверенных тебе на три недели, позволяет развить в себе лидерские качества, формирует воспитательские навыки. ...Нужно научиться создавать в детском коллективе такую атмосферу, чтобы дети полюбили тебя, чтобы им было интересно то, чем ты им предлагаешь заниматься, но в то же время быть строгой, когда это требуется». (Галина Д., 4 курс)

«Университет дал мне возможность узнать и полюбить профессию учителя». (ННН, 4 курс)

Достоинство мгновенного общения в социальных сетях для современного человека неоспоримо. И молодежь просто «живет» в них. Однако Интернет-общение – это виртуальное общение, оно все же ограничивает современных молодых людей в получении радости от общения «вживую». Студенты ощущают дефицит такой коммуникации, поэтому с удовольствием принимают вызов на «живой» (не виртуальный) контакт со сверстниками, преподавателями.

«Моя жизнь в университете не была бы такой яркой, насыщенной и интересной, если бы не Студенческий актив ИД. Благодаря ему я изменилась в лучшую сторону, обрела товарищей, друзей, близких и дорогих мне людей. У меня появился интерес к тому, что раньше меня не интересовало: к психологии, к детям с ограниченными возможностями, к языку жестов, к волонтерству, без чего я не представляю свою жизнь – все это помогает мне понять, куда двигаться дальше, в каком направлении развиваться. НГПУ – это лучшее, что было в моей жизни на данный момент, и я горжусь, что училась в этом замечательном вузе. ...Знания и навыки, приобретенные в НГПУ, ...стали фундаментом моей взрослой жизни». (НН, 4 курс)

«Одногруппница привела меня в студенческий актив Института детства, и я очень рада, что стала общаться с другими людьми. Работа в студактиве помогла мне порвать отношения с дурной компанией. Из моей жизни постепенно начали уходить люди, которые то и дело «тянули лодку в воду на утоп», а приходили добрые, порядочные и отзывчивые люди, появились полезные и важные дела. Студенческие друзья, педагоги, активисты ИД показали мне, что можно жить по-другому. И моя жизнь, действительно, колоссально изменилась!». (Татьяна Ю., 4 курс)

Конференции, олимпиады, конкурсы, другие университетские мероприятия «работают» не только на интеллектуальное, творческое развитие студента, но и помогают ему попробовать себя в новом амплуа, поверить в свои силы: «Конкурс «Вожатый года – 2016» помог мне увеличить творческий потенциал, стать мобильной, развить ораторские умения». (Наталья К., 4 курс); «Инструктивный сбор мне принес много положительных эмоций. Теоретическая часть внесла большой вклад в мое развитие. Лекции, семинары, тренинги педагогов были очень полезными. Практическая часть выезда – игры, мероприятия на улице, концертные программы – показали мне, насколько интересна работа вожатого. Я получила невероятный заряд энергии, мне очень захотелось попробовать себя в роли вожатого. Еще одним большим плюсом поездки было сближение нашей группы. Хочу выразить слова благодарности организаторам выезда, и отдельное спасибо нашим преподавателям за круглосуточную поддержку и помощь. Ещё раз убедилась, что Институт детства – это одна большая СЕМЬЯ». (Маргарита М., 3 курс)

«В университете мне удалось найти настоящего, верного друга, освоить научно-исследовательскую деятельность и попробовать свои силы в написании научных статей, приобрести навыки публичных выступлений на конференциях и олимпиадах, реализовать свои творческие способности при подготовке к различным мероприятиям. Благодаря доброжелательному отношению со стороны руководства университета, преподавательского состава и одногруппников, мне всегда хотелось идти на учебу. НГПУ открыл для меня еще одну перспективу – обучение в магистратуре и дальнейшую возможность связать свою жизнь с наукой». (Д. О., 4 курс)

Коммуникативные «навыки, полученные во время обучения, помогают мне как председателю общежития сглаживать конфликтные ситуации, возникаю-

щие между студентами общежития, находить компромиссные решения». (Наталья К., 4 курс)

О роли педагогического вуза в воспитании и становлении личности будущего педагога сами студенты последнего года обучения отзываются так: «За четыре года во мне многое изменилось. Я не просто повзрослела, а выросла как личность. Благодаря общению с интеллигентными образованными людьми, мышление стало более критичным, появилось много предметных знаний и умений, расширился словарный запас. Нескольким преподавателям я благодарна за оказанную помощь и их стиль общения со студентами. Это мотивировало к активной работе на занятиях и практике, к саморазвитию.

В НГПУ я познакомилась с Ирой, она стала моей лучшей подругой, у нас много общих качеств и предпочтений, у нее потрясающее чувство юмора, и мы обе любим русский язык – все это нас объединило, надеюсь, навсегда». (Алина Г., 4 курс)

«В моем Университете я получаю возможность постоянно развивать ум, совершенствоваться духовно. Меня окружают умные, творческие люди, общаясь с ними, я взрослею и становлюсь более достойным представителем современного общества. Мой Университет – это место, где я могу реализовать себя, заняться любимым делом. Университет дал мне все необходимое: не только прекрасные знания, но и умение общаться, работать в команде, принимать решения в нестандартных ситуациях – он научил меня жить. Именно здесь понимаешь, как быстро взрослеешь». (ННН, 4 курс)

Студентка не отделяет себя от учебного заведения, уважительно, с заглавной буквы называет его – Университет, дважды трепетно употребляет «мой Университет» (как «мой дом»), она ощущает себя частичкой вуза.

В заключение хотелось бы отметить, что за время обучения в педагогическом вузе личность студента развивается, происходит ее становление и взросление. Личностные качества будущего педагога, грамотно формируемые в течение всех лет обучения в вузе, «...позволяют ему творчески осваивать педагогическую технику и технологии деятельности ..., которые являются основой педагогического мастерства и профессиональной культуры» [8; 9].

Список литературы

1. Бродовская З. В., Ушакова Е. В. Из опыта апробации модуля «Психология и педагогика развития детей» по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование (учитель начальных классов)» в рамках сетевого взаимодействия НГПУ и Сибирского федерального университета // Вестник педагогических инноваций. 2015. № 3(39). С. 97–105.
2. Горбунова А. Е., Чеснокова Г. С. Развитие учебно-познавательной компетенции студентов педагогического вуза // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Новосибирск: НГПУ, 2014. С. 18–20.
3. Палецкая Т. В., Рюмина Т. В. К вопросу развития духовных потребностей студентов педагогического вуза в процессе учебно-творческой деятельности // Развитие человека в современном мире. 2014. № V–1(V). С. 143–147.

4. *Палецкая Т. В.* Технология учебно-творческой деятельности. Новосибирск: НГПУ, 2012. 132 с.
5. *Палецкая Т. В.* Формирование творческого потенциала студента педагогического вуза в период глобализации // В мире научных открытий. 2015. № 11.1. С. 697–706.
6. *Суховой Е. А.* Особенности организации работы вожатого в детском оздоровительном лагере во время спортивной смены (в спортивном отряде) // Сибирский педагогический журнал. № 2. 2016. С. 12–16.
7. *Суховой Е. А.* Педагогическая практика как фактор мотивации студентов к учебной деятельности // Педагогический профессионализм в образовании: сб. науч. трудов XI Междунар. науч.-практ. конференции, посвященной 80-летию НГПУ. Новосибирск: НГПУ, 2015. С. 156–158.
8. *Ушакова Е. В.* К вопросу о взаимосвязи профессионально-педагогической и речевой культуры учителя // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 6. С. 63–73.
9. *Ушакова Е. В.* Развитие речевой культуры будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск: НГПУ, 2008. 22 с.
10. *Чеснокова Г. С., Чесноков В. А.* Проблема исследования субъектности личности в педагогике высшей школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 3. С. 94–99.

УДК 159.9

Тайгулова Галина Сергеевна

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме самосознания в современной психологии. На теоретическом и методологическом уровнях проанализированы вопросы о становлении самосознания в контексте общей проблемы развития личности. Проведено эмпирическое исследование на двух выборках испытуемых: ЭГ-1 – студенты 1-го курса и ЭГ-2 – студенты 4-го курса. В исследовании приняли участие 114 респондентов. Обработка полученных данных проводилась с использованием пакета SPSS 17.0. Для выявления особенностей самосознания студентов-психологов был проведен сравнительный анализ данных двух эмпирических групп с использованием *U*-критерия Манна-Уитни. Использовались следующие методики: «Диагностика форм самосознания» (Z. Zaborowski, A. Oleszkiewicz, 1989) в адаптации О. А. Шамшиковой, Н. М. Клепиковой, Г. С. Тайгуловой,

Тайгулова Галина Сергеевна – старший преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», g-03061972@yandex.ru, г. Новосибирск (Россия).

Taigulova Galina Sergeevna – Senior teacher of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, g-03061972@yandex.ru, Novosibirsk (Russia).

2017; «Диагностика устойчивых форм Я-внимания» (А. Х. Басса, 1980) в адаптации И. М. Кондакова, 1997; опросник «Родственная Я-концепция», «Независимая и коллективная Я-концепция» (S. E. Gross, P. L. Bacon, M. L. Morris, 1980) в адаптации Е. А. Дорошевой, Г. Г. Князева, 2016; опросник «Локус контроля» (Дж. Роттер, 1950) в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда, 1994; методика исследования самооотношения (МИС) (В. В. Столин, С. Р. Пантеев, 1989); «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд, 1954) в адаптации Т. В. Снегиревой, 1987. В результате проведенного эмпирического исследования были выделены следующие особенности самосознания студентов-психологов: *самосознание студентов-первокурсников* отражает дискомфорт в социальных контактах, интернальный локус контроля, внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя; пассивность в решении жизненных задач (ориентируются на других людей, выражая свои убеждения и эмоции); *самосознание студентов 4-го курса* характеризуется верой в свои силы, энергию, способность контролировать собственную жизнь и быть последовательными (они считают себя самостоятельными, способными оценивать свои возможности, у них присутствует способность к самопознанию и самореализации).

Ключевые слова: личность, самосознание, самооотношение, самопонимание, Я-концепция, образ «Я».

Taigulova Galina Sergeevna

CHARACTERISTICS OF SELF-CONSCIOUSNESS OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Abstract. This article is devoted to the problem of self-consciousness in modern psychology. On the theoretical and methodological levels analyzed the issues about the formation of self-consciousness in the context of the general problem of personality development. The empirical research on two samples of examinees of EG-1 – 1st year students and the EG-2 4th year students is conducted. The study involved 114 respondents. Data processing was carried out using the package SPSS 17.0. To identify the characteristics of self-consciousness of psychology students was carried out a comparative empirical analysis of data from two groups using U-test Mann-Whitney. We used the following methods: «Diagnostics self-consciousness forms» Z. Zaborowski, A. Oleszkiewicz, 1989, in adaptation of O. A. Shamshikova, N. M. Klepikova, G. S. Taigulova, 2017; «Diagnostics of sustained forms of self-attention» A. Kh. Bass, 1980, in adaptation of I. M. Kondakova, 1997; questionnaire «The related I-concept», «Independent and collective I-concept» S. E. Gross, P. L. Bacon, M. L. Morris, 1980, in adaptation of E. A. Dorosheva, G. G. Knyazeva, 2016; questionnaire «Locus of Control» by J. Rotter, 1950, in adaptation of E. F. Bazhin, S. A. Golyunkina, A. M. Etkind, 1994; method of research of self-relationship Stolin, S. R. Pantileev, 1989; «Diagnosis of socio-psychological adaptation» K. Rogers and R. Diamond, 1954, in adaptation of T. V. Snegireva, 1987. As a result of the empirical study, the following characteristics of self-consciousness of students-psychologists were distinguished. Self-consciousness of first-year students reflects discomfort in social contacts; internal locus of control; internally undifferentiated sense of «for» and «against» oneself; passivity in solving life problems; expressing their beliefs and emotions, they focus on other people. Self-consciousness of fourth-year students is characterized by

belief in one's own strength, energy, ability to control one's own life and be self-consistent; they consider themselves independent, able to assess their capabilities, the ability to self-knowledge and self-realization.

Keywords: personality, self-consciousness, self-relationship, self-understanding, self-concept, self-image, self-consciousness structure.

Проблема самосознания является одной из центральных проблем в современной психологии. Исследованию самосознания посвящено большое количество работ (Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, П. Р. Чаматы, И. И. Чесноковой, Е. В. Шороховой, О. А. Шамшикова и др.) [1; 4; 6; 7; 10; 12; 13; 15; 16 и др.]. Авторами на теоретическом и методологическом уровнях проанализированы вопросы о становлении самосознания в контексте общей проблемы развития личности. Работы других исследователей Н. Е. Анкудинова, А. И. Липкина, В. С. Магун, Е. И. Савонько, В. Ф. Сафинова посвящены особенностям взаимосвязи самооценки с оценками окружающих [1; 2].

Рассматривая природу самосознания ряд авторов, выделяют следующие составляющие компоненты самосознания: когнитивную, аффективно-оценочную и регулятивную. Так, например, В. В. Столин, Э. Эриксон обозначают когнитивную или описательную составляющую самосознания как представление о себе, знание о своем «Я». М. Розенберг, В. В. Столин, С. Р. Пантелеев обозначают аффективно-оценочную составляющую понятиями самоуважение, самопринятие, самоотношение, самообвинение, самообесценивание [17]. Исследователи К. Муздыбаев, В. В. Столин, О. А. Конопкин, А. Л. Корнилов определяют регулятивную составляющую самосознания понятиями: локус контроля, саморегуляция, самообладание, самоконтроль. Такой интерес со стороны психологии обоснован, ведь самосознание, является ядром личности и оказывает регулирующее влияние на всестороннюю жизнедеятельность человека, оно во многом определяет оценку окружающей реальности, а также влияет на формирование представлений о себе самом и о мире [3].

Одним из главных этапов в жизни человека является юность, это переходный этап к взрослости от которого зависит дальнейшее развитие личности. Юношеский возраст является этапом выбора жизненного пути, принятия ответственных решений, освоение профессии. В юношеском возрасте происходят качественные изменения самосознания, самоопределения, системы интеллектуальных стратегий (приемов, навыков и операций) [2; 5; 11]. Активизируется умственная деятельность, появляется критичное отношение к содержанию знаний, появляется интерес к неизученному, неоднозначному, требующему рассуждения [8; 9; 14]. Ценится нестандартная форма подачи материала. Вместе с тем современная система профессиональной подготовки в высших учебных заведениях, существующая на сегодняшний день, практически не рассматривает самосознание студента как ресурсный источник профессионального формирования и личностного развития.

Для выявления особенностей самосознания студентов-психологов проводилось эмпирическое исследование на базе факультета психологии Новосибирска

ского государственного педагогического университета. Эмпирическую выборку составили 114 испытуемых в возрасте от 18 до 22 лет, из них 58 студентов 1 курса (ЭГ-1) и 56 – студенты 4 курса (ЭГ-2).

В исследовании использовались следующие методики: «Диагностика форм самосознания» (Z. Zaborowski, A. Oleszkiewicz, 1989), в адаптации О. А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой, Г.С. Тайгуловой, 2017; «Диагностика устойчивых форм Я–внимания» А. Х. Басса, 1980, в адаптации И. М. Кондакова, 1997; опросник «Родственная Я-концепция», «Независимая и коллективная Я-концепция» (Gross S. E., Bacon P. L., Morris M. L., 1980) в адаптации Е. А. Дорошевой, Г. Г. Князева, 2016; опросник «Локус контроля» Дж. Роттера, 1950, в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинды, 1994; методика исследования самоотношения (МИС) В. В. Столина, С. Р. Пантлеева, 1989; «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс и Р. Даймонда, 1954), в адаптации Т. В. Снегиревой, 1987.

Для статистической обработки полученных данных использовался пакет SSPS 17.0.

Для выявления особенностей самосознания студентов-психологов был проведен сравнительный анализ данных двух эмпирических групп с использованием U-критерия Манна-Уитни. Оценка достоверности различий по методике «Диагностика форм самосознания» (Z. Zaborowski, A. Oleszkiewicz, 1989) между ЭГ-1 и ЭГ-2, показала наличие 1 значимого различия на 1% уровне значимости. Эмпирическая группа ЭГ-2 достоверно превосходит ЭГ-1 по шкале «Рефлексивное самосознание» – $R^2=80,46$ при $p=0,001$ (данные представлены в табл. 1). Испытуемым ЭГ-2 характерно адекватно воспринимать и оценивать себя и собственное поведение в различных контекстах, у них присутствует способность к самопознанию и самореализации.

Таблица 1.

Оценка достоверности различий двух групп ЭГ-1 и ЭГ-2 по методике «Диагностика форм самосознания» Z. Zaborowski, A. Oleszkiewicz

Исследуемые переменные	Σ рангов		Rx-ранг		U-эмп	Уровень значимости
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2		
Индивидуальное самосознание	1891,00	10044,00	67,54	79,71	1485,000	0,188
Внешнее самосознание	2186,50	9748,50	78,09	72,37	1747,500	0,825
Защитное самосознание	2136,00	9799,00	76,29	77,77	1730,000	0,632
Рефлексивное самосознание	1797,00	10138,00	64,18	80,46	1391,000	0,001

Оценка достоверности различий по «Диагностике устойчивых форм Я-внимания» А. Х. Басса между двумя эмпирическими группами ЭГ-1 и ЭГ-2, показала наличие одного значимого различия на 1% уровне значимости (данные представлены в табл. 2).

Таблица 2.

**Оценка достоверности различий двух групп ЭГ-1 и ЭГ-2
по методике «Диагностика устойчивых форм Я-внимания» А. Х. Басса**

Исследуемые переменные	Σрангов		РангСр		U-эмп	Уровень значимости
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2		
персональное Я-внимание (ПВ)	344,00	691,00	22,93	23,03	224,000	0,891
общественное Я-внимание (ОВ)	346,00	689,00	23,07	22,97	224,000	0,824
социальный страх (СС)	421,50	613,50	28,10	20,45	148,500	0,001
интегральный показатель (ИП)	390,50	644,50	26,03	21,48	179,500	0,265

Полученные данные позволяют говорить о том, что испытуемые ЭГ-1 – $R_1=28,10$ при $p=0,001$ – достоверно превосходят испытуемых ЭГ-2 по показателю «Социальный страх (СС)». Для испытуемых ЭГ-1 характерен дискомфорт в социальных контактах, сверхсильная концентрации внимания на личном опыте и недоверии к опыту окружающих.

Оценка достоверности различий по шкалам опросника «Родственная Я-концепция», «Независимая и коллективная Я-концепция» (в адаптации Е. А. Дорошевой, Г. Г. Князева) между двумя эмпирическими группами ЭГ-1 и ЭГ-2, показала наличие 1 значимого различия на 1% уровне значимости (данные представлены в табл. 3).

Таблица 3.

**Оценка достоверности различий двух групп ЭГ-1 и ЭГ-2
по методикам «Родственная Я-концепция», «Независимая и коллективная Я-концепция»
S. E. Gross, P. L. Bacon, M. L. Morris**

Исследуемые переменные	Σрангов		РангСр		U-эмп	Уровень значимости
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2		
родственная Я-концепция	1625,00	3825,00	60,19	38,92	724,000	0,001
независимая Я-концепция	1437,00	3613,00	53,22	49,49	912,000	0,524
коллективная Я-концепция	1426,50	3623,50	52,83	49,64	922,500	0,565

Эмпирическая группа ЭГ-1 – $R_1=60,19$ при $p=0,001$ – достоверно превосходит испытуемых ЭГ-2 по показателю «Родственная Я-концепция». Испытуемые ЭГ-1 склонны тесно связывать представление о себе с близкими людьми, ориентируются на других людей, выражая свои убеждения и эмоции, пытаясь быть восприимчивыми к окружающим, действуют исходя из потребностей близких людей, даже если это требует сдерживание своих желаний.

Оценка достоверности различий по методике «Локус контроля» Дж. Роттера между двумя эмпирическими группами ЭГ-1 и ЭГ-2 (данные представлены в табл. 4), показала наличие 4 значимых различий, из которых два – на 1 % уровне значимости и два – на 5 %.

Таблица 4.

**Оценка достоверности различий двух эмпирических групп ЭГ-1 и ЭГ-2
по методике «Локус контроля» Дж. Роттера**

Исследуемые переменные	Σрангов		РангСр		U-эмп	Уровень значимости
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2		
общая интернальность	2112,00	891,00	43,10	31,82	485,000	0,05
интернальность в области достижений	2072,00	931,00	42,29	33,25	525,000	0,001
интернальность в области семейных отношений	2058,00	945,00	42,00	33,75	539,000	0,128
интернальность в области неудач	2103,00	900,00	42,92	32,14	494,000	0,05
интернальность в области производственных отношений	2180,00	823,00	44,49	29,39	417,000	0,001
интернальность в области межличностных отношений	2053,00	950,00	41,90	33,93	544,000	0,231
интернальность в области здоровья и болезни	1163,00	1840,00	37,55	41,54	615,000	0,450

Эмпирическая группа ЭГ-1 достоверно превосходит испытуемых ЭГ-2 по показателям: «Общая интернальность» ($R_1=43,10$ при $p=0,05$), «Интернальность в области достижений» ($R_1=42,29$ при $p=0,001$), «Интернальность в области неудач» ($R_1=42,92$ при $p=0,05$), «Интернальность в области производственных отношений» ($R_1=44,29$ при $p=0,001$). Для испытуемых ЭГ-1 характерен интернальный локус контроля, т. е. приписывание своих успехов в области достижений, в области производственных отношений или неудач только внутренним факторам.

Оценка достоверности различий по методике исследования самоотношения (МИС), между двумя эмпирическими группами ЭГ-1 и ЭГ-2, показала наличие трех значимых различий на 1% уровне значимости.

Таблица 5.

**Оценка достоверности различий двух эмпирических групп ЭГ-1 и ЭГ-2
по методике исследования самоотношения В. В. Столина, С. Р. Панталева**

Исследуемые переменные	Σрангов		РангСр		U-эмп	Уровень значимости
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2		
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
интегральная шкала	915,50	1295,50	32,70	34,09	509,500	0,769
шкала самоуважения (I)	1009,50	1201,50	36,05	31,62	460,500	0,352
шкала аутосимпатии (II)	954,00	1257,00	34,07	33,08	516,000	0,835

Окончание табл. 5

1	2	3	4	5	6	7
шкала ожидаемых отношений от других (III)	1065,00	1146,00	38,04	30,16	405,000	0,001
шкала самоинтересов (IV)	941,00	1270,00	33,61	33,42	529,000	0,592
шкала самоуверенности (1)	897,50	1313,50	32,05	34,57	491,500	0,635
шкала отношения других (2)	972,00	1239,00	34,71	32,61	498,000	0,617
шкала самопринятия (3)	976,00	1235,00	34,86	32,50	494,000	0,246
шкала самопоследовательности (4)	851,00	1360,00	30,39	35,79	445,000	0,476
шкала самообвинения (5)	884,00	1327,00	31,57	34,92	478,000	0,625
шкала саминтереса (6)	1061,00	1150,00	42,89	30,26	409,000	0,001
шкала самопонимания (7)	772,50	1438,50	47,59	37,86	366,500	0,001

Испытуемые ЭГ-1 достоверно превосходят испытуемых ЭГ-2 по показателям, образованных по «Шкале ожидаемых отношений от других» $R_1=38,04$ при $p=0,001$, «Шкале самоинтереса» $R_1=42,89$ при $p=0,001$, «Шкале самопонимания» $R_1=47,59$ при $p=0,001$. Для испытуемых ЭГ-1 характерно внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя, ожидание позитивного или негативного отношения к себе окружающих, знания или представления о себе зависит от оценки окружающих. Для испытуемых ЭГ-2 свойственно вера в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, способность контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимать самого себя.

Оценка достоверности различий по опроснику «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда, между двумя эмпирическими группами ЭГ-1 и ЭГ-2, показала наличие 6 значимых различий на 1 % уровне значимости.

Таблица 6.

**Оценка достоверности различий между ЭГ-1 и ЭГ-2
по методике «Диагностика социально-психологической адаптации»
К. Роджерса и Р. Даймонда**

Исследуемые переменные	Σрангов		РангСр		U-эмп	Уровень значимости
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2		
1	2	3	4	5	6	7
адаптация	1629,50	716,50	49,38	20,47	86,500	0,001
лживость	1241,00	2270,00	32,51	37,42	529,000	0,458
принятие других	1628,50	717,50	49,35	20,50	87,500	0,001

Окончание табл. 6

1	2	3	4	5	6	7
интернальность	1511,00	835,00	45,79	23,86	205,000	0,001
самовосприятие	594,50	1751,50	18,02	50,04	33,500	0,001
эмоциональная комфортность	1714,00	632,00	51,94	18,06	2,000	0,001
стремление к доминированию	705,00	1641,00	21,36	46,89	144,000	0,001
эскапизм (уход от проблем)	1209,50	1801,50	31,62	36,05	460,500	0,352

Испытуемые ЭГ-1 достоверно превосходят испытуемых ЭГ-2 по показателям: «Адаптация» $R_1=49,38$ при $p=0,001$; «Принятие других» $R_1=49,35$ при $p=0,001$; «Интернальность» $R_1=45,79$ при $p=0,001$; «Эмоциональная комфортность» $R_1=51,94$ при $p=0,001$, а испытуемые ЭГ-2 достоверно превосходят испытуемых ЭГ-1 по показателям: «Самовосприятие» $R_2=50,04$ при $p=0,001$; «Стремление к доминированию» $R_2=46,89$ при $p=0,001$. Для испытуемых ЭГ-1 характерно одобрение себя в целом и в существенных частностях, позитивная самооценка и доверие к себе, принятие людей, одобрение их жизни, ожидание позитивного отношения к себе окружающих и поддержки извне, пассивность в решении жизненных задач, оптимизм, уравновешенность, ощущение благополучия своей жизни. Испытуемым ЭГ-2 свойственно стремление доминировать в межличностных отношениях. Их характеризует склонность подавлять другого человека, чувствовать собственное превосходство.

Таким образом, по результатам проведенного эмпирического исследования можно выделить следующие особенности самосознания студентов-психологов:

Самосознание студентов-первокурсников (ЭГ-1) отражает дискомфорт в социальных контактах, интернальный локус контроля (приписывание своих успехов в области достижений, в области производственных отношений или неудач только внутренним факторам), внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя; их характеризует сверхсильная концентрация внимания на личном опыте и недоверии к опыту окружающих, ожидание позитивного отношения к себе окружающих и поддержки извне, пассивность в решении жизненных задач, оптимизм, ощущение благополучия своей жизни; они склонны тесно связывать представление о себе с близкими людьми, ориентируются на других людей, выражая свои убеждения и эмоции, пытаясь быть восприимчивыми к окружающим, действуют исходя из потребностей близких людей, даже если это требует сдерживание своих желаний.

Самосознание студентов четвертого курса (ЭГ-2) характеризуется верой в свои силы, энергию, способность контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимать самого себя; они считают себя самостоятельными, способными оценивать свои возможности, адекватно воспринимать и оценивать себя и собственное поведение в различных контекстах, у них присутствует способность к самопознанию и самореализации; стремятся доминировать в межличностных отношениях и склонны подавлять других.

Список литературы

1. Бахур В. Т. Это неповторимое «Я». М.: Знание, 2006. 192 с.
2. Белашина Т. В., Шаманова К. А. Взаимосвязь смысловых ориентаций и учебной мотивации у студентов различных специальностей // Развитие человека в современном мире: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск: НГПУ, 2013. С. 89–91.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twirpx.com/file/255593/> (дата обращения: 24.10.2017).
4. Иванов Д. В. Архетип российского воспитания: образ «человека борющегося» в исторических и литературных памятниках // Философия образования. 2008. № 1. С. 274–280.
5. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Человек как субъект воспитания: теоретический и прикладной аспекты // Журнал прикладной психологии. 2006. № 6–3. С. 84.
6. Клепикова Н. М. Нарциссизм как объект дифференциальной психометрики // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 4(14). С. 5–18.
7. Клепикова Н. М. Новый диагностический инструмент: опросник «Нарциссические черты личности» // Философия образования. 2008. № 1. С. 204–212.
8. Корнилова Т. В. Психологическая регуляция принятия интеллектуальных решений: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999. 466 с.
9. Кудашов В. И. Проблема бессознательного в принятии решений // Вестник Новосибирского государственного университета. Философия. 2013. № 2. С. 30–36.
10. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991. 110 с.
11. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2010. 816 с.
12. Тайгулова Г. С. Теоретические подходы к изучению самосознания в современной психологической науке // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. Новосибирск: ГПУ, 2016. С. 221–226.
13. Шамшикова Е. О. Динамические тенденции самосознания: трансформации нарциссизма и развитие психологических границ личности // Философия образования. 2008. № 1. С. 194–203.
14. Шамшикова О. А. О некоторых методологических аспектах и концептуальной валидности конструкта «нарциссизм» // Психология в вузе. 2005. № 4. С. 98.
15. Шамшикова О. А., Белашина Т. В. Организация самостоятельной работы студентов. Новосибирск: НГПУ, 2007. 104 с.
16. Шамшикова О. А., Шамшикова Е. О. Об аффективной и нарциссической регуляции [Электронный ресурс]. URL: <http://www.supervis.ru/print/book/export/html/516> (дата обращения: 24.10.2017).
17. Ermolova E., Shamshikova O. A., Klepikova N. M. Isolation versus communion. Model characteristics of narcissistic personality types // Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences Selected, peer reviewed papers from the 2011 2nd International Conference on Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences (BCPS 2011), November 25–26, 2011, Maldives. International Proceedings of Economics Developmet and Research; Edited by Chen Dan. 2011. P. 17–22.

Раздел IV. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

УДК 159.9

Раева Татьяна Викторовна

Леонова Алена Владимировна

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье анализируются особенности сопутствующей психической патологии у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития, которые обнаруживаются более чем у 90 % обследованных. Выявленный высокий процент коморбидности нарушений речевой сферы с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, а также тревожными нарушениями приводит к определенным трудностям при проведении коррекционных мероприятий специалистами разными областями знаний, в том числе работающими с личностным развитием ребенка, такими как педагоги дополнительного образования, социальные работники и психотерапевты. Наряду с этим существует опасность нарушения социальной адаптации: внутрисемейной в текущее время и школьной адаптации в будущем. Эти выводы требуют особой настороженности от родителей и экспертов, а также проведения углубленной диагностики всех дошкольников с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, задержка речевого развития, синдром дефицита внимания и гиперактивность, тревожность, коморбидность, гипердинамический синдром.

Раева Татьяна Викторовна – зав. кафедрой психиатрии и наркологии, доктор медицинских наук, профессор кафедры психиатрии и наркологии ФГБОУ ВО «Тюменский государственный медицинский университет» Минздрава России, psy-training72@yandex.ru, г. Тюмень (Россия).

Леонова Алена Владимировна – аспирант кафедры психиатрии и наркологии ФГБОУ ВО «Тюменский государственный медицинский университет» Минздрава России, a.v.kononova@gmail.com, г. Тюмень (Россия).

Rayeva Tatiana Viktorovna – Head of the Department of Psychiatry and Narcology, Doctor of Medical Science, Professor of the Department of Psychiatry and Narcology, Tyumen State Medical University, psy-training72@yandex.ru, Tyumen (Russia).

Leonova Alena Vladimirovna – Postgraduate student of the Department of Psychiatry and Narcology Tyumen State Medical University, a.v.kononova@gmail.com, Tyumen (Russia).

Rayeva Tatiana Viktorovna

Leonova Alena Vladimirovna

FEATURES OF THE MENTAL DISORDERS IN CHILDREN WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT

Abstract. The article analyzes the peculiarities of concomitant mental pathology in preschool children with delayed of speech development that can be detected in more than 90 % of patients. The high percentage of comorbidity of the disorders of the speech areas with attention deficit and hyperactivity disorder, and anxious disorders leads to certain difficulties in the implementation of correction measures by experts in different fields of knowledge, including working with the personal development of the child, such as teachers of additional education, social workers and psychotherapists. Besides, there is a danger of violation of social adaptation: family adaptation in the current time and school adaptation in the future. These findings require special vigilance from parents and experts, as well as conducting in-depth diagnostics of all preschoolers with speech disorders.

Keywords: preschoolers, delayed speech development, attention deficit and hyperactivity disorder, anxiety, comorbidity, hyperkinetic disorder.

Развитие человека начинается с раннего детства. Физическое и психическое здоровье, адекватное социальное окружение, включающее дружеские детско-родительские отношения, – всё то, что обеспечивает фундамент для нормального функционирования ребенка в будущем [2]. Однако существуют ситуации, когда одно или несколько звеньев из цепочки претерпевают изменения или выходят из строя.

С каждым годом неуклонно растет процент детского населения, страдающего той или иной психической патологией. Постоянно продолжающийся исследовательский процесс, создание современных методик обследования, адаптированных для детского возраста, позволяют диагностировать и начинать процесс коррекции имеющих отклонений своевременно, предотвращая появление стойкого дефекта [9].

За последние несколько десятилетий вопрос задержки речевого развития у детей стал активно изучаться специалистами разных областей: логопедами, психологами, педагогами, социальными работниками, неврологами и психиатрами [7,8]. Различные подходы к исследованиям и отсутствие единой терминологической базы значительно затрудняют процесс объединения накопленных знаний и интеграции их в практику. Однако момент, который можно явно проследить у всех авторов – наличие сопутствующей психической патологии у детей с речевыми нарушениями [5]. Другим пограничным расстройством психической сферы детей, имеющим большую распространенность, является синдром дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ) [3]. Сочетание патологии речи с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью – это вопрос, остро стоящий в современном научном обществе [6; 10; 14; 17].

Каждая патология накладывает серьезный отпечаток на личность ребенка [3]. Двигательная активность, импульсивные поступки, речевые проблемы

в случае отсутствия осознания наличия психического нарушения взрослыми оказывают большое влияние на детско-родительские взаимоотношения [1; 11; 12; 13]. В случае с СДВГ родители, воспринимая ребенка как просто чрезмерно активного, испытывая сильные трудности в его воспитании, начинают блокировать его деятельность, ругать и применять наказания, что приводит к формированию повышенной тревожности у детей. Именно тревожное расстройство имеет большой процент коморбидности для СДВГ [15; 16; 19; 20] и речевых нарушений [22].

В данной работе нами комплексно изучались психические нарушения непсихотического уровня у детей, имеющих речевые проблемы, находящихся на амбулаторном лечении в детском отделении речевой патологии.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе детского отделения речевой патологии Областной клинической психиатрической больницы. Клиническая группа состояла из 30 детей, большую часть которой составили мальчики – 22 ребенка. Средний возраст был $4,7 \pm 2,1$ лет. Все обследованные дети имели специфические расстройства развития речи и языка (F80) и специфические расстройства развития учебных навыков, эмоциональные расстройства и расстройства поведения, начавшиеся в детском и подростковом возрасте (F81 – F98). Наследственная отягощенность по психическим заболеваниям была обнаружена у 10 % обследованных, а по логопедическим – у 30 % детей. Количество городских и сельских жителей было почти равное: 53 % и 47 % соответственно. Больше половины детей проживало в полной семье, в неполной – 24 %. Большая часть обследованных посещали детский сад – 80 %. У 43 % детей, посещающих детский сад, адаптация проходила тяжело, остальные, со слов родителей, адаптировались без особенностей. Основным методом исследования был клинико-психопатологический, который включал в себя изучение демографических, катamnестических, клинических, психофизических данных пациентов, а также характеристику речевых нарушений.

Обсуждение результатов. Из обследованных детей 60 % повторно проходило лечение в амбулаторных условиях в детском отделении речевой патологии, а 40 % обратились за помощью впервые. Основными поводами для обращения служили малый словарный запас и гиперактивность. Необходимость повторного курса лечения указывает на недостаточную успешность терапевтической тактики в первый раз. Именно тесная взаимосвязь патологии речевой сферы с гиперкинетическим расстройством значительно усложняет процесс лечения. Неустойчивое внимание, нарушение памяти, отсутствие усидчивости – далеко не полный список тех сложностей, с которыми приходится сталкиваться специалистам различных областей знаний при работе с детьми с речевой патологией.

Большинство из обследованных детей с рождения наблюдались у невролога: у всех отмечались признаки перинатального поражения центральной нервной системы. У 47 % эти симптомы выявились с рождения, а у 53 % диагноз был выставлен позже. Перинатальное поражение центральной нервной системы в 27 % определялось осложнениями в период беременности, а в 43 % – осложнениями, возникшими во время родов.

У 73 % детей нарушение речи проявилось общим недоразвитием речи с моторной алалией и дизартрией. Такие нарушения, как недостаточная сформированность средств языка с моторной алалией и дизартрией наблюдались у 20 % детей. Фразовая речь с нарушенным звукопроизношением имела у 57 детей, звукоподражание – у 33 % детей. Фразовая речь была, но прекратилась у 10 % детей. Контакт был успешно установлен с 70 % пациентов, с 27 % детей контакт получился малопродуктивным, 3 % детей были недоступны контакту из-за психического состояния. В большинстве случаев трудности в установлении контакта определялись быстрой отвлекаемостью детей, устойчивое внимание отмечалось только лишь у 7 % детей.

Углубленный анализ познавательной сферы детей с нарушениями речи обнаружил у половины детей (53 %) замедленное мышление, нормальное по темпу мышление было у 23 %, а у 13 % детей мышление оценить не удалось в связи с трудностями установления контакта. Неустойчивость внимания разной степени выраженности, выявленная у 93 % детей, определяла и другие когнитивные функции обследованных, в частности память. Поэтому у 67 % детей отмечалось снижение памяти, а у 13 % из-за поведенческих нарушений определить её не удалось. Оценка интеллекта и его соответствие возрастной норме определила, что у половины детей он снижен (57 %). Следует отметить, что снижение интеллекта у обследованных детей с отсутствием тяжелой психической патологии, может быть обусловлено как органическим поражением головного мозга, так и синдромом дефицита внимания с гиперактивностью.

В личностной сфере отмечалась личностная и эмоциональная незрелость. У 57 % детей выставлен диагноз синдром дефицита внимания и гиперактивности, у 30% детей синдром дефицита внимания и гиперактивности сочетался с задержкой психического развития, у 10 % детей диагностировалась только задержка психического развития и лишь у 3 % детей нарушение речи не сопровождается психическим расстройством. Высокий процент коморбидности речевой патологии с другими психическими расстройствами соответствует данным, полученным отечественными и зарубежными исследователями [18; 21].

Основной синдром, преобладающий у обследованных детей – гипердинамический (73 %). У 24 % детей выявлены страхи темноты, собак и высоты. Эмоционально-беспокойными, тревожными явились 73 % пациентов. В 20 % было выявлено проявление агрессии, истерики и лишь в 7 % дети были ласковыми и отзывчивыми с окружающими. В ходе исследования было выявлено, что у большинства детей определяется ослабление интересов, целенаправленной активности, контактов с окружающими.

Обращенную речь в полном объеме понимали только 90 % детей. Навыки опрятности сформированы у 27 % детей, частично сформированы – у 40 %, недостаточно сформированы – у 33 % детей.

Выводы. Среди психических расстройств невротического уровня, сопутствующих наличию речевой патологии, преобладают тревога, неуверенность в себе, они встречались у 73 % детей. Среди других нарушений преобладал синдром дефицита внимания и гиперактивности, встречающийся в 57 % случаев, который по данным обследования проявляется двигательной растормо-

женностью, дефектами концентрации внимания, отвлекаемостью, импульсивностью поведения, проблемами во взаимоотношениях с окружающими. Такое беспокойное поведение является фактором, затрудняющим обучение и освоение навыков самообслуживания. Кроме того, обуславливает трудности в лечебных и реабилитационных мероприятиях, направленных на коррекцию речевых нарушений, что приводит к необходимости повторных терапевтических курсов. У 24 % детей были выявлены страхи, которые доминируют в сознании детей и так же сопровождаются тревогой. Данные нарушения имеют огромную социальную значимость и нуждаются в своевременном распознавании всеми специалистами, взаимодействующими с детьми на разных этапах их развития и дальнейшем создании благоприятных семейных отношений, препятствующих выходу гнева, тревоги и неуверенности, как среди родителей, так и среди детей, на первый план.

Список литературы

1. Антипова К. Л., Ларина Е. А. Особенности детей с речевой патологией, имеющих синдром дефицита внимания и гиперактивности // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. Педагогические науки. 2011. С. 168–171.
2. Астапов В. М., Микадзе Ю. В. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. СПб.: Питер, 2008. 384 с.
3. Баркли Р. А. Дети с вызывающим поведением. Клиническое руководство по обследованию ребенка и тренингу родителей / под ред. Н. Н. Заваденко. М.: Тервинф, 2011. 272 с.
4. Депутат И. С., Грибанов А. В., Канжсин А. В. Психофизиологический анализ структуры интеллекта детей младшего школьного возраста при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью // Экология человека. 2006. № 12. С. 38–41.
5. Заваденко Н. Н., Суворинова Н. Ю. Коморбидные расстройства при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2007. Т. 107, № 7. С. 39–44.
6. Канжсин А. В., Емельянова Т. В. Недостаточность управляющих функций у детей с синдромом дефицита внимания и детей с нарушениями речи // Новые исследования. 2011. Т. 27, № 2. С. 24–33.
7. Кравцов Ю. И., Анисимов Г. В., Куликов М. А. Распространенность речевых нарушений у детей дошкольного возраста // X Всероссийский съезд неврологов с международным участием : материалы съезда. Н. Новгород : Всероссийское общество неврологов, 2012. С. 534.
8. Ларькина Е. В., Халецкая О. В., Дмитриева Т. Н. Клинико-нейропсихологическая характеристика нарушений речевого развития у детей дошкольного возраста // Медицинский альманах. 2013. Т. 30, № 6. С. 152–156.
9. Лебединская К. С. Проблемы аномальной психической конституции в детском возрасте // Дефектология. 2006. № 3. С. 5–14.
10. Ливинская А. М. Расстройства развития речи у детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью: автореф. дис. ... канд. мед. наук. СПб.: Астерион, 2007. 19 с.
11. Малофеев Н. Н. Современное состояние коррекционной педагогики // Альманах ИКП РАО. 2000. № 1. С. 7–11.

12. Милевски С., Чаплевска Э. Специфика работы логопеда с детьми, имеющими синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) // Дефектология. 2009. № 2. С. 19–25.
13. Моница Г. Б., Лютова-Робертс Е. К., Чутко Л. С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь: моногр. СПб.: Речь. 2007. 186 с.
14. Суворонова Н. Ю., Заваденко Н. Н. Коморбидные расстройства при синдроме дефицита внимания и гиперактивности // Вестник северного (Арктического) федерального университета. Серия: Медико-биологические науки. 2014. № 1. С. 55–64.
15. Geller D., Donnelly C., Lopez F., Rubin R., Newcorn J., Sutton V., Bakken R., Paczkowski M. Atomoxetine Treatment for Pediatric Patients with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder with Comorbid Anxiety Disorder // J. Am. Acad. Child. Adolesc. Psychiatry. 2007. Vol. 46, № 9. P. 1119–1127.
16. Jarrett M. A., Ollendick T. H. A Conceptual Review of the Comorbidity of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Anxiety: Implications for Future Research and Practice // Clinical Psychology Review. 2008. Vol. 28, № 7. P. 1266–1280.
17. Petersen I. T., Bates J. E., D'Onofrio B. M., Coyne C. A., Lansford J. E., Dodge K. A. Language ability predicts the development of behavior problems in children // Journal of Abnormal Psychology. 2013, Vol. 122, № 2. P. 542–557.
18. Redmond S. M. Language Impairment in the Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Context // Journal of Speech, Language and Hearing Research. 2016. Vol. 59. P. 133–142.
19. Sørensen L., Plessen K. J., Nicholas J., Lundervold A. J. Is Behavioral Regulation in Children with ADHD Aggravated by Comorbid Anxiety Disorder? // J. Atten. Disord. 2011. Vol. 15, № 1. P. 56–66.
20. Tannock R. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder with Anxiety Disorders. Attention-Deficit Disorders and Comorbidities in Children, Adolescents, and Adults / Ed. by Brown T. E. Washington : American Psychiatric Press, 2000. P. 125–170.
21. Windsor J., Kohnert K. Processing speed, attention, and perception in child language disorders // Schwartz R., editor. Handbook of child language disorders. New York, NY: Psychology Press, 2009. P. 445–461.
22. Yew S. G., O'Kearney R. Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies // J Child Psychol Psychiatry. 2013. Vol. 54. P. 516–524.

УДК 159.97 + 159.953 + 37.0

Соколова Елена Викторовна**К ВОПРОСУ О СИСТЕМНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ
И СОПРОВОЖДЕНИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РАННЕМ
ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ**

Аннотация. В статье приводятся результаты многолетнего исследования, посвященного проблеме системной психокоррекции и сопровождения развития личности в дизонтогенезе. В исследовании приняли участие более 1200 детей – воспитанники детских садов, неорганизованные дети и школьники, а также их родители и педагоги – 185 респондентов. Обосновано предположение о том, что системная психокоррекция и сопровождение являются оптимальными условиями успешной интеграции детей с отклоняющимся развитием в социуме, способствуя преодолению задержки в психическом развитии личности ребенка и его последующей адаптации. Описаны эффективные модели интеграции детей с отклоняющимся развитием, прошедшие апробацию в образовательных дошкольных и общеобразовательных учреждениях.

Ключевые слова: системная психокоррекция, дизонтогенез, интеграция, адаптация.

Sokolova Elena Viktorovna**ON THE QUESTION OF SYSTEMIC PSYCHOCORRECTION
AND SUPPORT OF PERSONAL DEVELOPMENT
IN EARLY DYSONTOGENESIS**

Abstract. The article presents the results of a multi-year research, dedicated to the problem of systemic psychocorrection of the development of the person in early dysontogenesis. The study involved over 1200 children – pupils of kindergartens, unorganized children and schoolchildren, as well as their parents and teachers – 185 respondents. The author justified the assumption that systemic psychological and pedagogical support is the optimal condition for successful integration of children with deviant development into society and contributes to overcoming the delay in the mental development of the child's personality and its subsequent adaptation. Effective author's models of integration of children with deviant development, which have passed many years of approbation in general education preschool institutions and schools, are described.

Keywords: systemic psychocorrection, dysontogenesis, integration, adaptation.

Соколова Елена Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», kafedra_psi@mail.ru, г. Новосибирск (Россия).

Sokolova Elena Viktorovna – Cand. of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, kafedra_psi@mail.ru, Novosibirsk (Russia).

Актуальность исследований дизонтогенеза обусловлена, с одной стороны, социально-экономической динамикой и потребностями общества в признании безусловной ценности любой личности, в том числе и аномальной, в обеспечении ее права быть защищенной государством и всеми его институтами, в предоставлении равных для всех возможностей доступа к образовательным ресурсам, позволяющим реализовать потребности личности и обеспечить условия интеграции ее в социум, с другой, увеличением числа детей с отклоняющимся развитием, испытывающим трудности в обучении и адаптации к имеющимся образовательным программам, условиям школьной жизни, и неготовностью конкретных образовательных учреждений решать эти задачи. Как обеспечить таким детям возможность вписаться в общий онтогенез, перевести ситуацию отклонения развития в норму, а не в болезнь – вот важнейший вопрос, характеризующий специфику отечественной психологической науки.

Особенностью развития системы психологической помощи на современном этапе является необходимость решения задач сопровождения ребенка, постоянного регулирования программ коррекционного воздействия, индивидуализации процесса психокоррекции, гармонизации личности ребенка и его отношений с ближайшим окружением, создания для него тем самым пространства успеха и благополучия. В ответ на это в обществе сформирован серьезный заказ практической психологии на оказание психологической помощи детям с отклоняющимся развитием. Количество психологов и педагогов, практикующих в данной сфере, возрастает. Вместе с тем специалисты высшей школы и практики отмечают, что подготовка современного специалиста должна быть ориентирована на его саморазвитие, самоизменение личности, на умение организовать системное психолого-педагогическое воздействие на познавательную, психомоторную и личностную сферу ребенка с одновременной оптимизацией его социальной ситуации развития.

Проблема, описанная в пространстве данной статьи, заключается в попытке нового теоретического осмысления и эмпирического изучения, определения сущности и структуры психологического сопровождения и системной психокоррекции отклоняющегося развития личности, раскрытие его структуры, генезиса, динамики, а также в определении условий, факторов, методов и средств многоуровневой психодиагностики и практической реализации в условиях дифференцированной интеграции детей в социум.

В современной психологии исследуются отдельные подходы психолого-педагогического сопровождения развития детей, которые стали реализовываться в системе отечественного образования с середины 1990-х гг. в связи с развитием психологической службы. Появился также ряд работ, которые создают ее научные основы (Дубровина, 1988, 1991, 1995, 1998; Абрамова, 1993, 1998; Овчарова, 1993, 1996, 1998; Шнейдер, 2001; Лукьянов, 1999; Шипицина, 2005; Greenberg, 1983; Klein, 1986; Sawyers, 1994 и др.). В некоторых работах рассматриваются организационные моменты оказания практической помощи проблемным детям, в том числе и детям с ЗПР (Забрамная, 1985, 1988, 1990; Кумарина, 1990, 1991; Заширинская, 1995; Мамайчук, Ильина, 2004; и др.). Вместе с тем до сих пор остается немногочисленным число работ, определяющих со-

держание и психологическую структуру помощи и психокоррекционных мероприятий по оказанию помощи проблемным детям в условиях интеграции их в общеобразовательную среду.

Интеграция в общество человека с особыми образовательными потребностями сегодня означает процесс и результат предоставления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни (включая и образование) наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих отклонения в развитии и ограничения возможностей. Л. С. Выготский одним из первых обосновал идею интегрированного обучения, в его работах есть указания на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Впоследствии его идея реализовалась в практике работы школ Западной Европы и США и только

в последние годы начинает все активнее воплощаться в России. Проблемы помощи детям с отклоняющимся развитием через интеграцию их в образовательное пространство представлены в работах Н. Н. Малофеева, И. М. Гилевич, Л. И. Тигранова, С. Г. Шевченко, Е. А. Ямбурга, Н. М. Назаровой, Н. Д. Шматко, Л. М. Шипициной, А. Кристиансена, Й. Тёссебру и др.

Постичь сущность психокоррекции нарушений в раннем онтогенезе, значит осознать их происхождение психического дизонтогенеза в контексте организации психологического сопровождения, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания детей. Важно ответить на вопросы: какие факторы, условия, методы и средства способствуют реализации различных видов психокоррекции отклоняющегося развития у детей, какие способы интеграции таких детей в социум будут эффективны и каковы прикладные аспекты психолого-педагогической подготовки практического педагога-психолога, осуществляющего сопровождение этих программ интеграции. Не смотря на ряд существующих открытий, обобщений и наблюдений, сделанных последователями концепции Б. Г. Ананьева, разрабатывающими системный подход к исследованию умеренных отклонений в психическом развитии (В. С. Мерлин, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов, В. М. Русалов, В. И. Слободчиков и др.), все еще отсутствуют критерии эффективности психокоррекционных мероприятий, слабо изучена связь влияния психокоррекции и динамики личностных свойств, не найдены надежные способы и средства психокоррекции отклоняющегося развития. Существует множество вопросов, которые ждут своего психологического решения.

Проведенные исследования показывают, что зачастую сегодня нет возможности обеспечить системность психокоррекции и сопровождения всех нуждающихся детей и участников образовательного процесса, оперативно реагировать на проблемы образования. Помимо этого, часто нарушаются основные принципы эффективного сопровождения – непрерывность, индивидуальный подход, мультидисциплинарность и автономность, комплексность и системность его организации (Е. Н. Казакова, А. К. Колеченко, У. В. Ульяновская, О. В. Лебедева, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева и др.). Исходя из этого, проблема организации системного сопровождения

и психокоррекции для своевременного преодоления нарушений психического развития у детей с отклоняющимся развитием так же является чрезвычайно актуальной.

В связи с вышеизложенными положениями в статье сделана попытка обосновать и кратко описать модель системной психокоррекции и сопровождения развития личности в дизонтогенезе в условиях интеграции в социум. А также осветить опыт внедрения данной модели в практику учреждений общего и специального образования.

Методологию нашего исследования составил *системно-структурный подход*, так как системная психокоррекция отклоняющегося развития у детей рассматривается как многомерная, многоуровневая структура, являющаяся системным объектом, адекватное изучение которого возможно только в *междисциплинарном* исследовании.

Системная психокоррекция определяется нами как процесс специально организованного психолого-педагогического воздействия, сочетающего в себе комплекс адекватных возрасту ребенка методов и средств коррекции и развития, реабилитации и психотерапии с одновременной оптимизацией социальной ситуации развития, направленный на нормализацию показателей развития ВПФ, профилактику и преодоление вторичных нарушений развития, формирование соответствующей возрасту индивидуальности, способности к адаптации среди сверстников, успешную интеграцию ребенка в общеобразовательное пространство. Мы полагаем что системная психокоррекция является оптимальным условием успешной интеграции детей с отклоняющимся развитием в социум, способствуя преодолению задержки в психическом развитии личности ребенка и его последующей дезадаптации.

Под *интеграцией в социум* мы понимаем возможность встраивания ребенка с отклоняющимся развитием в процесс общего онтогенеза, успешное включение в общеобразовательное и социокультурное пространство, основанное на преодолении задержки в психическом развитии ребенка и риска последующей дезадаптации.

Многоуровневый системный анализ психического развития личности в дизонтогенезе, предложенный нами является весьма перспективным для изучения особенностей психического развития ребенка в дизонтогенезе и составляет базу для разработки последующих коррекционных мероприятий. Мы выделили четыре уровня системного анализа особенностей психического развития личности в дизонтогенезе: индивидуальный, уровень индивидуально-психологических особенностей когнитивной сферы, личностный уровень, уровень развития индивидуальности и субъектности. Подобный подход обеспечивает проведение дифференцированной диагностики и оценки динамики развития, позволяет предположить возможные вторичные нарушения развития и спланировать систему превентивных мероприятий, позволяет создать условия для наиболее эффективного использования компенсаторных возможностей развития ребенка и организации целенаправленной психокоррекции нарушений развития.

Модель системной психокоррекции и психолого-педагогического сопровождения отклоняющегося развития личности сочетает в себе комплекс методов и средств специально организованного психолого-педагогического воздействия на познавательную, психомоторную и личностную сферу ребенка с одновременной оптимизацией социальной ситуации развития. Основными направлениями системного психолого-педагогического сопровождения является коррекционно-развивающее: симптоматическая, каузальная, прямая и косвенная коррекция нарушений развития, групповые и индивидуальные формы развития и коррекции познавательной, психомоторной и эмоционально-личностной сфер ребенка, а также формирования адекватной эмоционально-благоприятной социальной ситуации развития в условиях субъект-субъектных взаимоотношений детско-взрослого сообщества.

В исследовании возможностей системной психокоррекции приняли участие более 1200 испытуемых – воспитанники детских садов, неорганизованные дети и школьники (а также их родители и педагоги – 185 человек), посещающие общеобразовательные и специальные дошкольные учреждения и школы, центры абилитации и психологической помощи детям г. Бердска и Новосибирска (муниципальные дошкольные образовательные учреждения № 3, 21, 12, 27, общеобразовательные школы № 2, 11, 12; 13; Новосибирский городской центр абилитации А. И. Бороздина, центр помощи семье и детям «Юнона» г. Бердска). Для достижения поставленных задач исследования использовались общенаучные, универсальные и специальные методы исследования; эмпирические методы: диагностирующий и формирующий эксперимент (с использованием и апробацией авторского метода системной психокоррекции), а также набор стандартизированных методик; наблюдение, анкетирование, психологическое тестирование, анализ медицинских карт детей и продуктов их деятельности, метод поперечных срезов и лонгитюдный метод; интерпретационно-описательные методы.

На сегодняшний день в рамках реализации концепции системной психокоррекции отклоняющегося развития мы обосновали и апробировали несколько разнообразных форм дифференцированной интеграции и организации психолого-педагогической помощи детям в условиях дошкольных образовательных учреждений. Кратко охарактеризуем их.

1. *Специализированные развивающе-коррекционные группы* для детей с задержками психического развития, ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или комплексными проблемами развития, где численный состав детей не должен превышать 10-12 человек. Помимо традиционных задач, которые реализуются в педагогическом процессе, в задачи развивающе-коррекционных групп входят: коррекция недостатков развития ВПФ; формирование предпосылок учебной деятельности; оптимизация социальной ситуации развития и др. Данная модель предполагает активное участие родителей в развивающе-коррекционной работе. Сопровождение работы таких групп осуществляют такие специалисты, как дефектолог, логопед, психолог, врач-психоневролог, педагоги, прошедшие специальную подготовку.

2. *Группы кратковременного пребывания для индивидуализированной работы с детьми со сложными нарушениями развития.* Организация таких групп обусловлена тем, что не все дети с тяжелыми нарушениями развития способны адаптироваться к коллективу сверстников. Работа специалистов в этих группах ограничивалась несколькими часами в день, однако даже такое взаимодействие оказывало выраженный развивающий эффект. Часть детей затем смогла перейти в специализированные группы и успешно адаптировалась к коллективу сверстников, режиму жизни детских учреждений.

3. *Индивидуальная работа с детьми с теми или иными нарушениями развития без выделения их в отдельную группу.* В этом случае в группу детей возрастной нормы включаются 2-3 ребенка с отклоняющимся развитием. Приоритет в работе с ребенком группы риска также остается за компетентными педагогами-воспитателями, психологом сопровождающим этих детей. Они тщательно и всесторонне изучают его индивидуально-типологические особенности, выделяют главные «точки приложения» своих развивающе-коррекционных усилий, четко планируют программу индивидуальной работы и последовательно, поэтапно реализуют ее, обязательно привлекая родителей, а в случае возможности и необходимости – психолога и учителя-логопеда.

4. *Группы общения, развития, подготовки к школе и пр. для детей, не посещающих ДОУ.* Их необходимость со всей очевидностью обозначилась в последнее время. Из-за нехватки мест в дошкольных образовательных учреждениях, недостаточности специализированных групп в детских садах на сегодня значительный процент детей выпадает из пространства дошкольного воспитания. Если в детском саду ребенок с ОВЗ, с достаточно высокой степенью вероятности будет замечен и вовлечен в сферу развивающе-коррекционной работы, то при воспитании только в условиях семьи гарантировать своевременное выявление неблагополучных тенденций, предпосылок формирования состояний риска в развитии и должную подготовку к школе не всегда возможно.

При такой вариативности подходов к организации и содержанию дошкольного образовательного процесса все названные формы – модели интеграции имеют право на существование и распространение в различных городах и особенно – в малых населенных пунктах.

Реализация этих форм дифференцированной интеграции обеспечивает возможность включения детей «группы риска» в среду нормально развивающихся сверстников, так как большую часть времени, исключая специальные коррекционно-развивающие занятия, они проводят в непосредственном общении с детьми всего детского сада. Совместные прогулки, праздники, досуговые мероприятия, постановка совместных спектаклей, помощь малышам из ясельных групп, выставки поделок и рисунков и многое другое дают возможность сформировать у детей с нарушениями психического развития чувство сопричастности к жизни всего детского сада. Полученный опыт социализации в естественной среде дает возможность ребенку с нарушениями развития реализовать заложенный в нем потенциал, овладеть способами коммуникации со сверстниками группы «норма», что в дальнейшем способствует повышению их способности к адаптации.

Обобщая результаты деятельности наших специализированных групп за многолетний период, мы собрали данные, свидетельствующие, что в среднем 62% детей с ЗПР, посещавших специализированные группы в детском саду, поступают в начальные классы общеобразовательных школ города и успешно обучаются. Определенная часть этих детей после двух-трех лет коррекционно-развивающей работы по нашей системе еще в дошкольном возрасте переводилась в общие «группы нормы» этого же детского сада. Можно сделать вывод, что в данном случае цели ранней психокоррекции были реализованы в полном объеме. Последующая адаптация детей к школе, проживание кризиса подросткового возраста проходит у этих детей без каких-либо специфических особенностей, что свидетельствует об устойчивости психокоррекционного эффекта в последующие годы.

Позитивный опыт быстрой адаптации и успешного обучения отмечался в организованном специализированном классе для детей с ЗПР на базе детского сада. Адаптация к новой школьной ситуации проходила в этих условиях наиболее благополучно. Успешность детей подтверждалась хорошими результатами итоговых проверочных и контрольных работ. На протяжении двух лет функционирования этого класса у детей сохранялись познавательный интерес, положительная мотивация к обучению, и после выпуска дети успешно продолжали обучение в массовой школе. К сожалению, современная ситуация с нехваткой мест в дошкольных образовательных учреждениях даже для дошкольников не дает возможности продолжить исследования подобного рода и лишает детей с ЗПР младшего школьного возраста возможности максимально комфортно адаптироваться к переходу из детского сада в школьную жизнь.

Данные отсроченного лонгитюда по изучению социальной адаптивности подростков – выпускников наших групп, позволили сделать выводы об устойчивости эффекта системной психокоррекции и возможности использования данного метода как средства профилактики вторичных, социально обусловленных нарушений, связанных со школьной и социально-психологической дезадаптацией.

Результаты нашего исследования доказали, что системное психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР является оптимальным условием преодоления задержки в психическом развитии личности и успешной интеграции детей с отклоняющимся развитием в социум. Аргументирована необходимость комплекса условий, составляющих процесс системной психокоррекции: системная многоуровневая диагностика сущности отклоняющегося развития, комплексная развивающая и формирующая работа с детьми, методическая подготовка педагогов в контексте сопровождения развития ребенка с учетом деятельности всех специалистов (педагога, психолога, дефектолога, социального педагога и др.), ближайшего окружения ребенка. В исследовании обосновано использование игровых методов психокоррекции, недирективных техник практики экспрессивной психомоторики, игротерапии; оптимизация социальной ситуации развития, что позволило эффективно решать задачи дифференцированной интеграции детей в общеобразовательное пространство.

Как нам представляется, перспектива дальнейших исследований системного психолого-педагогического сопровождения отклоняющегося развития у детей связаны с необходимостью более глубокого изучения механизмов коррекции аномалий личности, оценку существующих на сегодня форм интеграции таких детей в общеобразовательное пространство, разработку и реализацию концептуальной модели образовательного пространства интегративного типа, основанного на гуманистической идее ценности каждой личности и возможностях ее самоактуализации. Позитивный опыт преодоления нарушений в развитии дошкольников с задержкой психического развития позволяет предположить, что и детям с другими сложными дефектами может быть оказана своевременная психолого-педагогическая помощь посредством организации образовательных учреждений нового интегративного вида – комплексов «Детский сад – начальная школа», где вместе с нормально развивающимися детьми будут обучаться дети с проблемами в развитии.

Список литературы

1. *Блинова Л. Н.* Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР. М.: НЦ ЭНАС, 2003. 136 с.
2. *Заширинская О. В.* Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия. СПб.: Речь, 2007. 168 с.
3. *Мамайчук И. И.* Психокоррекционные технологии для детей с проблемами развития. СПб.: Речь, 2006. 400 с.
4. *Соколова Е. В.* Хорошие «плохие» дети. Психологическое сопровождение детей с трудностями обучения и адаптации: моногр. Новосибирск: Сова, 2004. 604 с.
5. *Соколова Е. В.* Системная психокоррекция и абилитация: моногр. Новосибирск: НГПУ, 2007. 550 с.
6. *Соколова Е. В.* Психология детей с ЗПР. М.: СФЕРА, 2009. 320 с.
7. *Ульенкова У. В.* Психологические особенности дошкольников с ЗПР и коррекционно-педагогическая работа с ними: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: НИИД АПН СССР, 1983. 26 с.

УДК 159.9.07

Мустафина Лилия Шаукатовна**СОПРЯЖЕННОСТЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОПАТОЛОГИЧЕСКОЙ СИМПТОМАТИКИ СТУДЕНТОВ С ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О СОВЕСТИ (ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)¹**

Аннотация. Работа направлена на сопоставление показателей психопатологической симптоматики студентов с их представлениями о совести. Мы предположили, что существует взаимосвязь показателей психологического здоровья респондентов и их представлений о совести, а именно: чем сильнее выражена психопатологическая симптоматика у респондентов, тем сильнее проявляется негативная установка в отношении к феномену совести. Использовались опросник выраженности психопатологической симптоматики (Symptom Check List-90-r-Revised, Scl-90-R) и авторская анкета определения социальных представлений о совести. Результаты показали, что шкалы психопатологической симптоматики положительно коррелируют с ответами на утверждения анкеты, отражающими негативную установку на феномен совести и отрицательно взаимосвязаны с положительными суждениями о совести, т. е. чем сильнее выражена психопатологическая симптоматика у респондента, тем в большей степени он соглашается с утверждениями негативного характера (совесть не нужна; совесть – это бред, от которого нужно отвыкать; совесть мешает жить; человек с совестью – слабый и боязливый и т. п.), в большей степени нивелирует значение совести. Результаты пилотажного исследования позволяют подтвердить мнение, что психологическое здоровье взаимосвязано с нравственными установками личности и вероятнее всего является необходимым условием нравственности человека, как и наоборот: нравственные ориентиры помогают человеку сохранить психическое и психологическое здоровье в сложных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: психологическое здоровье, психопатологическая симптоматика, нравственность, совесть, социальные представления, студенты.

Mustafina Liliya Shaukatovna**THE INTERRELATION OF INDICATORS OF PSYCHOPATHOLOGICAL SYMPTOMATICS OF STUDENTS WITH THEIR REPRESENTATIONS ABOUT CONSCIENCE (PILOT STUDY)**

Abstract. The work is aimed at comparing the indicators of psychopathological symptoms of students with their representations about conscience. We suggested that there is a correlation between the respondents' psychological health indicators and

Мустафина Лилия Шаукатовна – старший научный сотрудник, кандидат психологических наук, ФГБУН Институт психологии РАН, leila.mus@gmail.com, г. Москва (Россия).

Mustafina Liliya Shaukatovna – Senior Researcher, Candidate of Psychological Sciences, Institute of Psychology RAS, leila.mus@gmail.com, Moscow (Russia).

¹ Работа выполнена за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-03271).

their representations about conscience, namely: the more expressed the psychopathological symptomatology of the respondents, the stronger the negative attitude towards the phenomenon of conscience. A questionnaire was used for the expression of psychopathological symptoms (Simptom Check List-90-r-Revised, Scl-90-R) and the author's questionnaire for the definition of social representations about conscience. The results showed that the scales of psychopathological symptoms are positively correlated with the answers to the questionnaire statements reflecting the negative attitude toward the phenomenon of conscience and are negatively related to positive judgments about conscience. I.e., the more expressed the psychopathological symptomatology of the respondent, the more he agrees with the statements of a negative nature (conscience is not needed, conscience is a delirium, which must be weaned, conscience prevents one from living, a man with a conscience is weak and timid and etc.), to a greater extent neutralizes the value of conscience. The results of the pilot study allow us to confirm the opinion that psychological health is interconnected with the moral attitudes of the individual and is most likely a necessary condition of human morality, as well as vice versa, moral guidelines help a person maintain mental and psychological health in difficult life situations.

Keywords: psychological health, psychopathological symptomatology, morality, conscience, social representations, students.

Психологическое здоровье человека и общества связано с нравственностью самым непосредственным образом. Духовно-нравственный аспект является системообразующим фактором психологического здоровья личности [4], разрушение нравственности с неизбежностью ведет к разрушению психологического здоровья, и наоборот, восстановление нравственного состояния человека и общества – это путь к укреплению психологического здоровья граждан [2]. Совесть является важнейшим нравственным феноменом личности. Наличие совести у человека является одним из показателей его психологического здоровья и свидетельствует о том, что человек является субъектом своей жизни и проявляет активность в позитивном для себя и общества ключе. Косвенным подтверждением этого является то, что психологами признается тот факт, что у психопатов отсутствует совесть [6; 12]. Хотя психопатов современная медицина не относит к душевнобольным, но и здоровыми людьми они не являются [12].

Если обратиться к русским пословицам и поговоркам о совести [3], то можно заметить, что совесть может быть разной: с одной стороны – «чистая совесть», «спокойная совесть», «совесть прямая», «добрая совесть – глас Божий», и с другой – «служивая, гусарская совесть», «как дырявое решето», «у него ни на полушку совести нет» и т. п. Худой совести служат пьянство («У него совесть еще в прошлом году в бутылке задохлась»), непосильные испытания («Брюхо вытрясло, да и совесть вынесло»), а также всяческое лицемерие («Бородка Минина, а совесть глиняна»). В народном языке также отражено, что больная совесть связана с душевными заболеваниями и человек, которого мучают угрызения совести, едва ли будет чувствовать себя здоровым: «У кого совесть не чиста, тому и тень кочерги виселица!», «Совесть спать не дает».

Не претендуя на всеобъемлющую формулировку, предлагаем следующее определение совести. Совесть – это внутренняя убежденность в том, что является добром и злом, нравственная самооценка своих помыслов и самоконтроль поступков, которые предотвращают действия, вызывающие стыд и раскаяние. Для того чтобы поступать по совести человеку необходимо обладать умом и способностью рассуждать, а также силой воли для осуществления велений совести.

Многими учеными показано, что психологическое здоровье и убеждения личности тесно взаимосвязаны [1; 11; 13]. В нашем исследовании применяется теория социальных представлений для изучения убеждений личности. Социальные представления – это аналог здравого смысла, вырабатываются индивидом и группой в ходе социального опыта для ориентации в окружающем мире. Центральное ядро отвечает за стабильность и последовательность представлений. Элементы центрального ядра тесно связаны с коллективной памятью и историей социальной группы, устойчивы к изменениям. Периферия состоит из элементов, которым свойственна мобильность, подвижность и индивидуальные различия. Она чувствительна к определенному контексту, адаптируется к конкретной реальности, допускает дифференциацию содержания, предохраняет центральное ядро от внешних воздействий [5; 14]. Структурный подход в изучении социальных представлений позволяет приблизиться к пониманию того, какие предпочтения в воззрениях присутствуют у данной группы людей, а значит, дает возможность спрогнозировать их поведение. Т. е., социальные представления о совести с одной стороны отражают мировоззренческий уровень функционирования личности, с другой – психологический уровень, уровень конкретных решений, поступков, мотивации в обычной жизни человека.

Ранее нами было выявлено, что уровень выраженности посттравматического стресса и глубина и зрелость представлений о совести взаимосвязаны в группе пожилых респондентов [8]. Как показано в исследовании Н. В. Тарабриной и Н. Е. Харламенковой [10], психопатологическая симптоматика напрямую связана с уровнем посттравматического стресса у респондентов и является показателем жизнеспособности личности, а следовательно, и показателем психологического здоровья. Исходя из этого, высокий уровень психопатологической симптоматики рассматривается нами как показатель психологического нездоровья.

Целью данного исследования является сопоставление показателей психопатологической симптоматики студентов с их представлениями о совести.

Гипотеза исследования: существует взаимозависимость показателей психологического здоровья респондентов и их представлений о совести, а именно: чем сильнее выражена психопатологическая симптоматика у респондентов, тем сильнее проявляется негативная установка в отношении к феномену совести.

Методики

Чтобы разработать методы изучения такого сложного феномена как совесть, необходимо проведение большой подготовительной работы, в том числе – ор-

ганизация пилотажного исследования, на основе которого следует отбирать или разрабатывать новые методики или методические приемы. Процедура проведенных двух подготовительных этапов эмпирического исследования [7] позволила создать авторскую анкету с 39 высказываниями о совести, которая выявляет структуру социальных представлений о совести и установку в отношении данного феномена. Утверждения анкеты были разделены на 2 группы по характеру установки: позитивные суждения и негативные (отрицающие наличие или значение совести). Позитивные суждения о совести также условно разделяются на утверждения о природе совести, о ее влиянии на жизнедеятельность человека и общества, на суждения, отождествляющие понятия «совесть» и «стыд», суждения о независимости совести от внешних оценок и суждения, наиболее полно и глубоко отражающие содержание феномена совести. Респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале, в какой степени предложенные им высказывания совпадают с их представлениями о совести.

Для определения психологического здоровья/нездоровья мы использовали Опросник выраженности психопатологической симптоматики (Symptom Check List-90-r-Revised, Scl-90-R), созданный Л. Дерогатис с соавт. и адаптированный Н.В. Тарабриной с соавт. [9]. Опросник оценивает интенсивность психопатологических симптомов респондентов и состоит из 90 вопросов, которые составляют 9 основных шкал симптоматических расстройств: соматизации, obsessivности-компульсивности, межличностной сензитивности, депрессии, тревожности, враждебности, фобической тревожности, паранойяльных тенденций, психотизма и 3 обобщенные шкалы второго порядка: общий индекс тяжести симптомов (GSI), индекс наличного симптоматического дистресса (PSDI), общее число утвердительных ответов (PST).

Выборку составили 15 студентов дневной и вечерней формы обучения в возрасте от 19 до 36 лет (средний возраст – 24 года), 13 девушек и 2 юноши.

Результаты

Используя корреляционный анализ rs-Спирмена, были обнаружены статистически значимые умеренные положительные и отрицательные связи между шкалами психопатологической симптоматики и согласием респондентов с утверждениями анкеты (см. табл. 1). В таблице приведены только статистически значимые коэффициенты корреляции. Картина результатов пилотажного исследования вырисовывается вполне однозначная. Шкалы психопатологической симптоматики положительно коррелируют с ответами на утверждения анкеты, отражающими негативную установку к феномену совести и отрицательно взаимосвязаны с положительными суждениями о совести.

Таблица 1.
Сопряженность показателей психопатологической симптоматики и представлений о совести (коэффициенты корреляции rs-Спирмена)

	Обсессив- ность-ком- пульсив- ность	Межлич- ностная сензитив- ность	Депрессия	Тревож- ность	Враждеб- ность	Фобическая тревож- ность	Психотизм	Общий индекс тяжести
1	2	3	4	5	6	7	8	8
(7) Совесть не нужна	0,782**	0,745**	0,813**	0,779**	0,629*		0,576*	0,810**
(10) Совесть – регулятор поведения и человеческих поступков						-0,741**		
(12) Сейчас ни у кого совести нет	0,619*							
(23) Совесть формирует личность человека						-0,581*		
(25) Человек с совестью слабый и бояливый	0,863**	0,823**	0,729**	0,667*	0,633*	0,603*		0,760**
(27) Совесть – это бред, от которого нужно отвязаться	0,691*	0,727**	0,634*	0,613*	0,638*	0,588*	0,590*	0,688**
(28) Совесть вызывает зависимость человека от моральных устоев и непрописанных правил общества, говорит об обязанности выполнять определенные условия							0,607*	
(31) Человек сам у себя воспитывает совесть	-0,668*	-0,809**	-0,792**	-0,779**	-0,742**		-0,635*	-0,772**

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	7	8
(32) Совесть необходима для существования человека	-0,669*	-0,636*	-0,712**	-0,772**	-0,611*	-0,628*		-0,818**
(34) Совесть мешает жить	0,804**	0,680*	0,797**	0,717**			0,648*	0,756**
(36) Человек с совестью – сильный и внутренне свободный		-0,640*	-0,596*					

 Примечание: * – уровень значимости $p < 0.05$, ** – уровень значимости $p \leq 0.001$

Т. е., чем сильнее выражена психопатологическая симптоматика у респондента, тем в большей степени он соглашается с утверждениями негативного характера (совесть не нужна; совесть – это бред, от которого нужно отвыкать; совесть мешает жить; человек с совестью – слабый и боязливый и т. п.), в большей степени нивелирует значение совести (отрицательная взаимосвязь с утверждением «Совесть необходима для существования человека») и меньше соглашается с некоторыми позитивными высказываниями о совести. Надо отметить, что статистически значимые взаимосвязи выявились между выраженностью психопатологической симптоматики и теми утверждениями анкеты, которые характеризуют негативную установку к совести (отрицают наличие или значение совести). Большая часть высказываний анкеты, отражающая совесть и ее работу содержательно, не показала значимых связей в данной выборке. Можно предположить, что сущность феномена совести здоровые респонденты и респонденты с психопатологическими симптомами понимают одинаково, различается лишь установка, которая, тем не менее, оказывает решающее влияние на иерархию ценностей и мотивов личности. В связи с полученным интересным результатом данное направление исследований будет продолжаться для выявления нюансов и различий в социальных представлениях о совести в группе здоровых респондентов и в группе респондентов с психологическими сложностями.

Результаты пилотажного исследования позволяют подтвердить мнение, что психологическое здоровье взаимосвязано с нравственными установками личности и вероятнее всего является необходимым условием нравственности человека, как и наоборот, нравственные ориентиры помогают человеку сохранить психическое и психологическое здоровье в сложных жизненных ситуациях.

Список литературы

1. *Анцыферова Л. И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: ИП РАН, 2006. 512 с.
2. *Воловикова М. И., Галкина Т. В.* Психологическое здоровье личности и нравственные проблемы общества (вместо предисловия) // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества. М.: ИП РАН, 2014. С. 5–15.
3. *Воловикова М. И., Мустафина Л. Ш.* Использование русских народных пословиц и поговорок в исследовании социальных представлений о совести // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 3. С. 34–36.
4. *Галкина Т. В.* Осознание как путь к психологическому и физическому здоровью субъекта // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества. М.: ИП РАН, 2014. С. 35–61.
5. *Емельянова Т. П.* Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования. М.: ИП РАН, 2016. 476 с.
6. *Карсон Р., Батчер Дж., Минека С.* Анормальная психология. СПб.: Питер, 2004. 1167 с.
7. *Мустафина Л. Ш.* Структура социальных представлений учащейся молодежи о совести: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: ИП РАН, 2012. 30 с.
8. *Мустафина Л. Ш.* Уровень психологической травматизации у пожилых людей: изменение структуры представлений о совести // Вестник Костромского

государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 4. С. 60–64.

9. *Тарабрина Н. В.* Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. М.: Когито-Центр, 2007. 208 с.

10. *Тарабрина Н. В., Харламенкова Н. Е.* Посттравматический стресс и совладающее поведение в период средней и поздней зрелости // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: ИП РАН, 2016. С. 291–305.

11. *Харламенкова Н. Е.* Личность и преодоление трудных жизненных ситуаций // Прикладная юридическая психология. 2014. № 3. С. 10–18.

12. *Хаэз Р. Д.* Лишенные совести: пугающий мир психопатов. М.: Вильямс, 2007. 228 с.

13. *Шувалов А. В.* Психологическое здоровье человека: духовные основы и научные представления [Электронный ресурс]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/47304.php> (дата обращения: 20.11.2017).

14. *Abric J.* Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations // Papers on social representation. 1993. Vol. 2. P. 75–78.

УДК 159.9

Попов Илья Андреевич

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О ПРИЧИНАХ НЕТРАДИЦИОННЫХ СЕКСУАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. Сексуальная ориентация человека предполагает сексуальное или романтическое влечение к партнерам того или иного пола. Сексуальная ориентация значительно отличается от сексуального поведения, так как человек может скрывать свое истинное влечение даже в течение всей своей жизни. Желания, фетиши и другие предпочтения человека в сексуальном могут быть не связаны с его ориентацией. В разные времена человечество по-разному относилось к представителям «нетрадиционной» сексуальной ориентации, а потому восприятие гомосексуализма разнилось: он считался то нормой, то отклонением от нее. Большое число подростков в нашем обществе по ряду причин тяготеет к нетрадиционным сексуальным отношениям. Само понятие «нетрадиционные сексуальные отношения» говорит о том, что человечество при всей лояльности считает это отклонением от нормы, от сексуальных традиций. В статье рассматриваются представления современных подростков о сексуальных отношениях, представлены результаты качественного анализа интервью подростков.

Попов Илья Андреевич – магистрант кафедры общей и социальной психологии ФБГОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», popov.ilyusha@mail.ru, г. Самара (Россия).

Popov Iliа Andreevich – MA student of the Department of General and Social Psychology Samara State University of Social Sciences and Education, popov.ilyusha@mail.ru, Samara (Russia).

Ключевые слова: психология подростков, проблемы подросткового возраста, сексуальные отношения, нетрадиционные сексуальные отношения, причины девиации сексуального поведения.

Popov Ilia Andreevich

TEENS REPRESENTATION OF THE CAUSES OF NON-TRADITIONAL SEXUAL RELATIONS

Abstract. Sexual orientation of the person assumes sexual or romantic attraction to partners of male or female sex. Sexual orientation is significantly different from sexual behavior, since a person can hide his true inclination even throughout his life. Desires, fetishes and other preferences of a person in sexuality may not be related to his orientation. At different times, mankind had different feelings about representatives of «non-traditional» sexual orientation, and therefore the perception of homosexuality was different; he was considered the norm, or a deviation from it. A large number of adolescents in our society for a number of reasons tend to unconventional sexual relations. The very name, «unconventional sexual relations» suggests that humanity, for all its loyalty, considers them to be a deviation from the norm, from sexual traditions. The article deals with the views of modern adolescents about sexual relations. The paper presents the results of a qualitative analysis of interviews of adolescents.

Keywords: adolescent psychology, adolescent issues, sexual relations, non-traditional sexual relations, causes of deviation of sexual behavior.

XXI век, оставив за плечами несколько социальных революций и революций сексуальных, обнаруживает себя перед необходимостью обсуждения телесности как совершенно новой проблемы. Свобода выбора, разрушение традиций, стремительное развитие генетики и медицины, технологизация и информатизация всех сфер жизни и другие факторы приводят к тому, что человек одновременно и растождествляется с человечностью – телом, обществом, коммуникацией, представляя собой «модель для сборки» новой человечности и нового отождествления с сами собой. По словам Р. Леви, основательницы KidzVuz.com «Как раньше мы говорили с детьми о сексе, так теперь должны вести с ними «беседы о технологиях» [2].

Однако в этом-то и проблема – не все родители сегодня могут разговаривать с детьми на «высоком технологическом уровне», поскольку дети зачастую знают о технологиях больше. Точно так же, как и вчера и сегодня не все родители способны вести беседы о сексуальных отношениях – по разным причинам (неловкость, бедность «приличной» семантики сексуальной сферы, жесткий традиционализм представлений родителей, отсутствие информации и т. д.). В результате мы получаем статистические результаты: в XXI веке средний возраст начала половой жизни в России – 16 лет. Больше 5 % девочек начинают сексуальные отношения в 12 лет, около 35 % – в 14-15 лет. 70 % школьников не имеют постоянных половых партнеров, а 30 % из них предпочитают не использовать методы контрацепции [5].

Также еще одним маркером в изменившемся сексуальном поведении современных молодых людей является выбор подростками нетрадиционных сексуальных отношений. Отследить точное количество подростков, которые выбирают такие отношения, практически невозможно. Лишь малая доля из них может открыто говорить о своих сексуальных предпочтениях [8].

Гомосексуализм – это половое или романтическое влечение двух партнеров, принадлежащих к одному гендерному виду [1, с. 4]. Зачастую гомосексуальность проявляется в период подросткового сексуального становления. Так как суть формирования гомосексуальности изучена не до конца, выделим несколько гипотез касательно причин ее возникновения: врожденный гомосексуализм; детские психологические травмы; окружение, формирующее данные наклонности; чрезмерная материнская опека [7, с. 32–33].

Причины возникновения и выбора лесбийских сексуальных отношений: физиологические; психологические.

Подобные наклонности с точки зрения психологии, могут начать формироваться в раннем детстве, как следствие любой перенесенной психологической травмы [6, с. 31–32].

Бисексуалы (на сленге – «Би») – это люди, практикующие половую связь с партнерами, как своего, так и противоположного пола. Бисексуалом может быть, как мужчина, так и женщина. Эта форма сексуальных отношений является довольно распространенной и пользуется популярностью по всему миру. Чаще бисексуальная ориентация встречается среди женщин. По данным исследователей, около 18 % женщин на Земле имели подобный опыт половой связи. Как и другие направления ориентаций, бисексуальность максимально четко проявляется в подростковом возрасте. Данное поведение, по мнению психологов, считается, так же как гомосексуализм, отклонением от нормы [3, с. 56–57].

Еще одним нетрадиционным направлением сексуальных отношений является трансгендерность. Трансгендеры – это люди, при рождении имеющий один пол, а идентифицирующие и выражающие себя, как человека другого пола [3, с. 80–81]. В публичном дискурсе эти люди – гомосексуалисты, лесбиянки, бисексуалы и трансгендеры, объединяются в одну общую группу лесбий-гей-би-транс (ЛГБТ) [8].

Что же побуждает подростка в выборе нетрадиционных сексуальных ориентаций? Почему мальчика или девочку не интересует и не привлекает партнер противоположного пола? Какие причины побуждают подростков выбрать ЛГБТ?

Гораздо легче выяснить эти причины, изучив анонимные анкеты подростков нетрадиционной ориентации, которые они публикуют на сайтах в социальных сетях, гораздо сложнее задать этот вопрос реальному подростку, который открыто, говорит о своих нетрадиционных пристрастиях сексуальных отношений. Почему подростки предпочитают эти нетрадиционные отношения взамен традиционным? Этим вопросом задается тысячи родителей, подростков, исследователей, психологов и простых людей. В связи с этим очевидна актуальность выбранной темы исследования.

Предмет исследования: представления подростков о причинах, по которым они выбирают нетрадиционные сексуальные отношения.

Выборка: в исследовании приняли участие 40 подростков в возрасте 14–16 лет.

Методика: исследовательское интервью (С. Квале). Подросткам были заданы следующие вопросы:

– лица какого пола вас эротически возбуждают, привлекают в качестве потенциальных сексуальных партнеров;

– каков пол ваших реальных сексуальных партнеров, с кем вы целовались, обнимались и совершали ли вы другие сексуальные действия;

– людей какого пола вы преимущественно воображаете в своих эротических мечтах;

– с кем вы предпочитаете дружить, поддерживать тесные личные отношения, изливаться душу; с лицами какого пола вы предпочитаете общаться, совместно отдыхать, проводить свободное время;

– как вы определяете свою сексуальную ориентацию, считаете ли вы себя гомо-, гетеро- или бисексуалом;

– проводите ли вы свое свободное время преимущественно с людьми, которые считают себя гетеро-, гомо- или бисексуалами [3];

– как Вы думаете, какая из причин побуждает к предпочтению партнера своего пола в близких и сексуальных отношениях?

Первые шесть вопросов нацелены на выявление сексуальных предпочтений респондентов. Из 40 подростков 10 определяют свои предпочтения как гомосексуальные. Изучив 40 интервью подростков о причинах, побуждающих (на их взгляд) присоединиться к группе ЛГБТ и выбрать нетрадиционные сексуальные отношения, можно выделить наиболее частые причины. Среди них: физиологические причины (генетические), детские психологические травмы, чрезмерная опека матери, ближайшее окружение, стремление к самовыражению, желание испытать новые ощущения. Рассмотрим некоторые из них.

Во-первых, одной из причин, побудивших подростка выбрать нетрадиционное сексуальное поведение – это психологическая травма.

Насилие в семье, потеря родителей, неправильная модель воспитания, отчуждение ребенка, наблюдение насилия в семье зачастую ведет к неправильному психологическому и моральному развитию ребенка, а в дальнейшем и неправильному сексуальному ориентированию подростка.

В ходе интервью респонденты утверждали, что их половое созревание и сексуальная ориентированность напрямую связаны с детской психологической травмой, рассказывали о своих отношениях в семье и вероятных причинах, побудивших стать ЛГБТ. Из интервью с Анной: «когда мне было 9 лет, мама пригласила к нам жить своего друга, вскоре они стали жить вместе. Мама постоянно проводила время на работе, а со школы меня встречал мой отчим. Сначала мне очень нравилось, что у нас сложилась полноценная семья, пусть и не с родным отцом, но все же. Я чувствовала его хорошее отношение, как к маме, так и ко мне. Но через полгода все изменилось. Отчим лишился своей работы, стал сидеть дома и выпивать. Он стал ко мне приставать, сначала не навязчиво, но потом перешел к более решительным действиям. Не буду описы-

вать весь ужас, который мне пришлось пережить, но я так и не решилась рассказать маме об этом. Через время он нашел работу, и перестал смотреть в мою сторону. Вроде все наладилось, но этот внутренний испуг не покидал меня. Я поступила в колледж другого города и уехала из семьи в общежитие. Недавно я заметила, что чрезмерно боюсь мальчиков, а особенно мужчин старше меня, и стала присматриваться к девочкам...».

Не менее распространенной причиной в выборе нетрадиционной сексуальной ориентации, является чрезмерная материнская опека. Многие дети, в частности, мальчики, испытывают чрезмерную опеку со стороны их матерей. В большинстве случаев это происходит в неполноценных семьях.

Опекая своих сыновей и не давая им права выбора, права ошибаться, большинство матерей обрекают своих детей либо на слабоволие, либо на однополую любовь. И это очевидно, ведь ребенок, волю которого подавили, сделали его слабым и беззащитным, ищет сильного партнера, а не является таковым сам.

Из интервью подростков можно выделить, как не менее распространенную причину становление ЛГБД – это окружение. Из интервью Василисы: «Мы дружили с Олей очень долго, с первого класса, я знала все ее секреты, она мои. Мы часто, как и многие девочки, ночевали друг у друга. Где-то, год назад я стала замечать, что Оля проявляет ко мне более чем дружеский интерес. У нее появилась еще одна подружка, которая хотела не просто с ней дружить, а чего-то большего. Тогда-то я и поняла, что Оле нравятся девочки. До этого я не испытывала особое сексуальное увлечение девочками, мне нравились мальчики. Но терять подругу я не хотела, и я попробовала с ней не просто дружить и не сказать, что мне не понравилось. Теперь я не могу понять, кого я люблю больше, и к кому меня тянет. Мне нравится Оля во всех смыслах, но и на мальчиков я тоже обращаю внимание...».

Окружение подростка, его близкое социальное окружение, формирует его как личность, во всех направлениях. В подростковом возрасте, очень важно общество, которое тебя окружает. Не зря существует суждение: «Покажи мне своего друга, и я скажу кто ты». Дети быстро подражают, копируют, хотят соответствовать нормам и приоритетам того общества, которое их окружает.

Из этого можно вывести не менее популярную причину в выборе нетрадиционных сексуальных отношений, это – подражание, следование моде. Само по себе подражание – это нормальное явление подросткового возраста и общий для всех механизм социализации. Но одно дело, когда это подражание касается следования моде в одежде, стиле и других обыденных вещах. Сложнее, когда это подражание касается нетрадиционных сексуальных отношений. При этом многие психологи-исследователи данной проблематики выявили, что это особенность подросткового возраста проходит, ровно тогда же, когда и заканчивается подростковый этап формирования идентичности и начинается взрослая жизнь [2, с. 77–79].

Еще одной причиной нетрадиционных сексуальных отношений является желание испытать «новые ощущения». Подростков, ставших ЛГБТ по этой причине, очень мало, но все же это реальная причина [7].

Благодаря стремлению к новым ощущениям становятся ЛГБТ в основном творческие люди с сильной жадой к познанию, новшествам. Для этих людей секс является своеобразным приключением; стать представителем ЛГБТ для них – прежде всего способ выделиться и разнообразить жизнь.

Полученные нами результаты можно представить графически. На рис. 1. показано процентное распределение исследуемых признаков – причин нетрадиционных сексуальных ориентаций подростков.

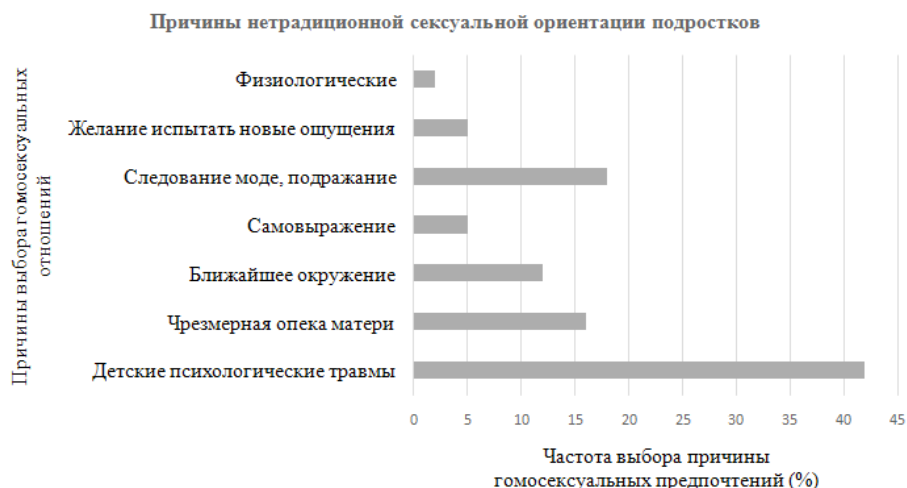


Рис. 1. Причины нетрадиционной сексуальной ориентации подростков

Таким образом, согласно проведенному исследованию, можно заключить, что подростки, которые выбирают нетрадиционные сексуальные отношения, имеют ряд причин. Наиболее частыми причинами являются следующее: детские психологические травмы; чрезмерная опека матери; ближайшее окружение; следование моде, подражание; желание испытать новые ощущения в сексуальной жизни. На данном этапе исследования мы не выявляли различий в представлениях подростков с гомо- и гетеросексуальными предпочтениями в отношениях, поскольку группы неодинаковы по численности. В то же время для нас важно, что подростки обеих групп допускают, что изменения в предпочтениях обусловлены, не столько ориентацией, а прежде всего, проблемами в родительно-детских взаимоотношениях.

Список литературы

1. Деревянко И. М. Гомосексуализм. М.: Знание, 1991. 264 с.
2. Как воспитывать детей в эпоху гаджетов: цитаты из книг о воспитании [Электронный ресурс]. URL: <http://n-e-n.ru/books/> (дата обращения: 20.11.2017).
3. Каприо Ф. Многообразие сексуального поведения. М.: Артания, 1995. 350 с.
4. Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с.
5. Келли Г. Основы современной сексологии. СПб.: Питер, 2000. 896 с.
6. Колесов Д. В. Проблемы сексуальной ориентации (Мы другие. Ну и что?). М.: МПСИ, 2000. 112 с.

7. Мондимор Ф. М. Гомосексуальность: естественная история. Екатеринбург: У-Фактория, 2002. 333 с.

8. Российская ЛГБТ-сеть [Электронный ресурс]. URL: www.lgbtnet.org (дата обращения: 20.11.2017).

УДК 159.924

Трусов Владимир Павлович

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ БАЗОВЫХ ПЕРИНАТАЛЬНЫХ МАТРИЦ

Аннотация. В статье представлена новая точка зрения на динамику психических состояний личности в творческом процессе. Предлагаемый подход основан на теории базовых перинатальных матриц (БПМ) С. Грофа. Данная концепция является результатом проверки гипотезы травмы рождения О. Ранка. Закономерная смена этапов в процессе рождения рассматривается как модель смены состояний в творческом процессе: от нежелания изменений до творческого прорыва. Данный подход позволит описать не только динамику смены состояний в самом творческом процессе, но и динамику перехода от состояний нетворческих к творческим.

Описана феноменология каждой базовой перинатальной матрицы в биологическом и психологическом аспектах. Описаны формы проявления каждой БПМ в состояниях взрослого человека. Предложено описание видов творческой активности, соответствующих каждой из базовых перинатальных матриц: состоянию БПМ-1 соответствует творческая активность, опирающаяся на традицию и каноны; состоянию БПМ-2 – творческая активность, отрицающая каноны, но не предлагающая новое знание; состоянию БПМ-3 соответствует творческая активность, разрушающая и ниспровергающая старые каноны; состоянию БПМ-4 – творческая активность порождающая новое знание.

Ключевые слова: творческий процесс, творческое состояние, виды творчества, базовые перинатальные матрицы.

Трусов Владимир Павлович – доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, troussov@mail.ru, г. Новосибирск (Россия).

Trusov Vladimir Pavlovich – Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, troussov@mail.ru, Novosibirsk (Russia).

Trusov Vladimir Pavlovich

FEATURES OF THE CREATIVE PROCESS IN THE LIGHT OF THE BASIC PERINATAL MATRICES CONCEPT

Abstract. The article presents a new point of view on the dynamics of the psychic states of the personality in the creative process. The proposed approach is based on the theory of basic perinatal matrices (BPM) of S. Grof. This concept is the result of testing the hypothesis of birth trauma of O. Rank. The regular change of stages in the birth process is considered as a model for changing states in the creative process: from unwillingness to change to creative breakthrough. This approach will allow us to describe not only the dynamics of changing states in the creative process, but also the dynamics of the transition from uncreative to creative ones. The phenomenology of each basic perinatal matrix in the biological and psychological aspects is described. The forms of manifestation of each BPM in the states of an adult are described. A description of the types of creative activity corresponding to each of the basic perinatal matrices is proposed. The state of BPM-1 corresponds to creative activity, based on tradition and canons. The state of BPM-2 corresponds to creative activity, which rejects canons, but does not offer new knowledge. The state of BPM-3 corresponds to creative activity that destroys and overthrows the old canons. The state of BPM-4 corresponds to creative activity generating new knowledge

Keywords: creative process, creative state, types of creativity, basic perinatal matrices.

В первой четверти XX столетия зарубежные и отечественные ученые неоднократно предпринимали попытки выявить этапы творческого процесса [5]. После работ М. Вертгеймера [1] и Г. Уоллеса [7] эта задача считается в основном решенной. Исследования более позднего времени во многом детализируют и уточняют предложенные схемы, но при этом оставляют неизменными предложенные основания для периодизации.

Однако, кроме существования закономерности смены психических состояний внутри творческого процесса можно предположить и наличие закономерности в динамике смены творческих и «нетворческих» состояний индивида. Концептуальной моделью, позволяющей описать феноменологию этого процесса является теория базовых перинатальных матриц С. Грофа [2; 3; 4].

Первым кто предположил наличие влияния перинатального опыта на формирование личности человека был немецкий психоаналитик О. Ранк [6]. В своих психоделических исследованиях С. Гроф существенно расширил и уточнил гипотезу О. Ранка. Согласно представлениям С. Грофа, особенности процесса рождения человека оказывают влияние не только на наше состояние в постнатальный период, но и на всю нашу дальнейшую жизнь, на процесс формирования личности.

Перинатальная динамика делит процесс рождения на четыре отдельные друг от друга стадии, каждая из которых обладает уникальной феноменологией. Эти стадии создают биологическую основу для формирования наших будущих психологических стратегий достижения целей и взаимодействия со разнообразными жизненными препятствиями. В широком смысле динамика

прохождения четырех стадий родов представляет собой модель развития человеческой личности. Этапы родового процесса получили название базовых перинатальных матриц (БПМ).

Опыт переживания первой матрицы соответствует стадии вынашивания, вторая матрица – периоду переживания активных родовых схваток, третья матрица – опыту прохождения ребенка по родовым путям во время потуг, четвертая матрица – опыту новорожденности. Будучи стадиями родового процесса (процесса творения нового организма), базовые перинатальные матрицы могут стать основой для описания динамики любого другого творческого процесса.

Ситуация первой базовой перинатальной матрицы полностью определяется уникальным взаимодействием между матерью и ребенком: в период беременности они представляют собой единый симбиотически связанный организм. Однако, при этом части организма не равны – они находятся в иерархических отношениях: ребенок зависит от матери. Он еще имеет сформированных способностей различать свой и материнский организм – границы психики растворены (этот феномен отчасти наблюдается и в материнской психике). Характеризуя особенности психики эмбриона на этой стадии, следует отметить, что она не является собственно человеческой, а приближена к психике более простых в эволюционном смысле организмов. Можно утверждать лишь то, у эмбриона существует простейший набор ощущений и простейшие эмоциональные переживания, дифференцированные на уровне «нравится – не нравится». Говорить о наличии сознания на данном этапе развития абсолютно неуместно (равно как и приписывать эмбриональной психике способность отличать свое тело от тела матери, категоризировать свой опыт, предполагать существование мира за пределами материнского тела).

Условия внутри матки для ребенка близки к идеальным. Через плаценту ребенок постоянно получает кислород и питательные вещества. Организм матери и слой околоплодных вод защищают ребенка от любого интенсивного звукового воздействия, толчков, поддерживают химический и температурный гомеостаз. Все потребности удовлетворяются мгновенно и без всяких условий.

Это самый продолжительный период беременности, главным психологическим содержанием которого является формирование отношения человека к себе, к другим людям и к миру в целом. Рассматривая этот период через призму доминирующих эмоциональных состояний главной темой этой матрицы является тема любви и отношений.

Наиболее существенным фактором, влияющим на развитие плода, оказывается отношение матери к ребенку. Можно обозначить два основных пути развития для эмбриона: ситуация принятой, желательной беременности и ситуация непринятой, нежелательной беременности. С. Гроф использовал для обозначения этих ситуаций психоаналитическую терминологию, назвав благоприятную ситуацию развития – «хорошей» маткой, а неблагоприятную – «плохой» [2].

Модель восприятия внутриутробной ситуации самим ребенком, может быть представлена следующим образом: самой матери для ребенка еще пока не существует (он не может осознать существование тела отдельного от него), ему доступно лишь: ощущение собственного существования (это еще не являет-

ся осознанием); ощущение пребывания в чем-то живом; поток питательных веществ и эмоциональных состояний, идущих от этого живого окружения к ребенку. Таким образом, ребенок знает, что он живет в некоей живой «вселенной» (кроме которой ничего не существует) и эта «вселенная» к нему все время каким-либо образом относится (любит или не любит). Так как это отношение невозможно отрефлексировать, то оно становится безусловно принимаемым эмоциональным фоном, альтернативы которому для ребенка не существует.

Если matka хорошая, то ребенок знает, что мать (окружающий его мир) его любит. Любовь и безусловное принятие матери к ребенку дает основу для принятия ребенком самого себя как безусловно ценного. Это отношение к себе становится естественным фильтром для формирования отношений человека с другими людьми в уже взрослом возрасте. Человеку будет всегда хватать любви, он легко будет ее находить в контакте с другими.

В жизни взрослого человека множество ситуаций вызывает телесные воспоминания о блаженном внутриутробном периоде (образы кормящей матери, плодородной природы, переживание взаимной влюбленности, картины детского безмятежного и беззаботного счастья в окружении любви родных и близких).

Состояние «плохой матки» формируется при непринятии матерью своей беременности. Мать мечтает избавиться от плода, думает о том, что «лучше бы его не было», переживает тревогу, интенсивный страх по поводу своего будущего, видит в ребенке препятствие и конкурента для обустроенной и комфортной жизни. Провоцировать переживание плохой первой матрицы может перенесение матерью тяжелых инфекционных заболеваний, заболеваний эндокринной системы и обмена веществ, сильный токсикоз, токсичных эмоций (сильного беспокойства, напряжения, гнева и обиды), попытки аборта или ситуации жестокого обращения с будущей матерью.

В этой ситуации плод переживает свою жизненную ситуацию амбивалентно: с одной стороны, он не перестает нуждаться в любви и безусловном принятии, но при этом столь уверенно знает, что он этой любви не получит. Непринятие ребенка матерью является для него безальтернативным сигналом «ты не заслуживаешь любви», которое усваивается бессознательно и прочно. Это послание становится основой отношения к самому себе и в дальнейшем во взрослой жизни проецируется на отношения с окружающим миром. В этом случае свое положение в мире будет восприниматься как заведомо более слабое по сравнению с другими. В крайних проявлениях состояний негативной первой матрицы человеку будет присуще переживание крайнего одиночества, тотальной ненужности никому (в пределах формируясь суицидальные формы сценария).

Следует отметить, что при любом варианте отношения матери к ребенку ситуация первой матрицы будет для него его личным вариантом «райской жизни» – прототипом любой идеальной жизненной ситуации. Это делает состояние первой матрицы наиболее желанным и, следовательно, антитворческим. Состояние первой матрицы хочется длить вечно и в нем, как правило, ничего не хочется менять. Первая матрица – это мир старых добрых традиций, цикли-

ческого времени, в котором ничего не может измениться, потому что все уже совершенно и не требует изменений.

Если представить результаты творческой деятельности человека через призму теории базовых перинатальных матриц, то «первоматричное» художественное творчество будет характеризовать опора на устойчивые каноны и нежелание отходить от них. Главной темой такого творчества становится любовь и стремление к красоте. Ведущим жанром становится мелодрама с хэппи-эндом в финале – фундамент массовой популярной культуры. От этого творчества не ждут революционных изменений и открытий – его задача умиротворять и украшать. Декоративный аспект выходит на первый план. Научный и технический аспекты такого творчества проявляются как бесконечное совершенствование и рационализация уже существующей материальной среды с целью увеличения комфорта. Это творчество последовательно, технологично (в его основе лежат жесткие алгоритмы действия) и спокойно – оно не предполагает никаких душевных страданий, «мук творчества». В современном социальном контексте развитие креативности (особенно у детей) предлагается реализовывать именно в таком ключе.

Биологическая основа второй базовой перинатальной матрицы – столкновение с началом родов в форме схваток, интенсивных сокращений стенок матки. Данное переживание представляет диаметрально противоположность состояниям ребенка на предыдущей стадии и переживается им как внезапное, немотивированное и несправедливое крушение привычного мира. Эта катастрофа сопровождается сильными эмоциональными и физическими страданиями.

Это «крушение» редко бывает абсолютно внезапным. При приближении к родам постепенно меняется гормональный фон у матери, что способствует возникновению у нее и у ребенка смутного чувства тревоги и беспокойства. Химические воздействия постепенно дополняются механическими (репетиционные схватки). Для ребенка это является этапом настройки и подготовки к следующей стадии, но переживается это как «поломка» стадии предыдущей – привычный и единственно знакомый рай начинает постепенно «портиться». Он становится не столь совершенным как раньше и впускает в себя состояние фоновой тревоги с неясным источником ее происхождения.

И, все же, несмотря на наличие периода подготовки, переход от первой ко второй матрице ощущается как фатальное, бесповоротное и «несправедливое» пересечение границы между хорошим, «золотым» прошлым и непонятым, но явно ужасным настоящим.

Состояние второй матрицы будет характеризоваться набором специфических, присущих только ему, симптомов. К ним следует отнести постоянное состояние тревоги, периодически переходящее в переживание острого страха за свою жизнь, переживание бессмысленности существования, субъективное ощущение бесконечности происходящего.

Ключевое переживание во второй матрице задает специфика физиологической ситуации ребенка на этом этапе. Шейка матки находится в закрытом положении, что не позволяет плоду выбраться на волю немедленно – эта ситуация описывается фразой «выхода нет». Каждое сокращение препятствует сво-

бодному току крови от матери к эмбриону – возникает ситуация кислородного голодания, переживание опасности задохнуться. Мать (особенно неопытная) в этот период может переживать страх, ужас, амбивалентные чувства по отношению к ребенку. Все это приводит к тому, что с точки зрения эмоций главной темой второй матрицы для ребенка становится тема переживания страха за свою жизнь, страха смерти.

Биологическая задача второй матрицы – формирование воли к жизни. В первой матрице желание жить может начать осознаваться только в чрезвычайной, стрессовой ситуации, когда плоду что-то угрожает реально, что случается не с каждым. Во второй матрице такую угрозу переживает любой человек. Страх маркирует ситуации с повышенной субъективной ценностью – мы боимся только за то, что для нас имеет ценность. На первой стадии мы не боимся за свою жизнь, потому что не можем представить ситуацию, что ее может не быть. Вторая стадия вынуждает бояться за жизнь и тем самым делает ее ценной. После такой инициации в теле ребенка запечатлевается жажда жизни, воля к жизни, знание, того, что чтобы ни случилось, как бы ни складывались обстоятельства, «жизнь стоит того, чтобы жить».

Полностью пережитый страх позволяет перейти к переживанию следующей матрицы. Страх пережитый не до конца остается с человеком и в любой ситуации, напоминающей исходную, начинает осознаваться и проявлять себя. Отсюда у взрослых людей берут начало клаустрофобия, страхи лифтов, туннелей метрополитена, духоты, глубины и темноты.

Другим проявлением второй базовой перинатальной матрицы является острое ощущение бессмысленности происходящего. В силу того, что ребенок при попытках выбраться не получает опыта успешного освобождения, в его теле на этом этапе отсутствует знание о наличии выхода, знание верного направления движения. На этом этапе все направления – неверные, ложные. Т.к. в нашем сознании представление о смысле операционализируется через представление о цели, то ситуация второй матрицы будет характеризоваться тотальным отсутствием смысла. В этом аду нас ждет только лишь переживание вечного, бессмысленного, мучительного, тяжелого как с физической, так и с моральной точек зрения времяпрепровождения. Длительное пребывание в этом состоянии рождает специфическую призму, через которую человек смотрит на мир. Взгляд через нее приводит к выводу, что любые стремления бессмысленны, любые мечты о будущем смехотворны и обречены на провал: «У нас ничего не получится», «Ты ни на что не годен». Человеческие существа кажутся вызывающими жалость вечными жертвами, что-то пытающимися сделать, но неспособными победить силы выше их.

Первое столкновение с фактом своей смертности, осознание наличия проблем в ранее беспроblemном мире, опыт безуспешного преодоления препятствий является тем фактором, который вызывает к жизни необходимость формирования сознания. Трудности помогают сформировать более осознанное отношение к миру. Отсюда берет начало не только само сознание человека, но и некоторые психологические феномены, присущие личностям, «застраившим» в БПМ-2. А именно – считать себя более осознающим (осознанным, умным,

«духовным») по сравнению с людьми, в личности которых доминируют состояния, присущие БПМ-1.

Столкновение с переживанием Ада создает постоянную тоску по утраченному Раю и желание вернуться назад. Невозможность возвращения вызывает переживание депрессии, потери инициативы, отсутствия интереса к жизни, неспособности радоваться, состояния «выученной беспомощности», чувства изоляции. Состояние второй матрицы можно охарактеризовать как дисфорическое, рефлексивное, бездеятельное, пассивное. Оно сопровождается снижением физической активности вплоть до двигательного замирания.

В динамике творческого процесса вторая матрица выступает в качестве состояния, позволяющего осознать необходимость изменений. Это еще не творчество в чистом виде, но начало выхода из статичного, стабильного нетворческого застоя.

Для «второматричного» творчества будет характерна позиция противопоставления с состоянием первой матрицы: новое знание еще не родилось, но мы точно знаем, что все предыдущее – иллюзия и неправда («любви нет», «радоваться нечему», «мы все умрем»), поэтому возникает потребность в отрицании. Это творчество будет основано на отторжении всего светлого, иронии и сарказме. В нем эмоционально будут доминировать состояния депрессии, тоски, уныния. Для творца будет важно противопоставлять свою «гениальность» непониманию ограниченной и необразованной «толпы». В художественной сфере это было присуще поэтике романтизма, схожими признаками зачастую обладает творчество подростков. Это состояние будет характеризовать творчество многих молодежных субкультурных движений (панки, эмо, готы и т. п.). В научной сфере такое творчество будет проявляться как критика оснований существующего знания без попыток предложить новое. С. Гроф описывал творчество философов – экзистенциалистов как вариант состояния БПМ-2 [2].

Биологической основой переживания третьей базовой перинатальной матрицы является опыт прохождения ребенка по родовым путям. В этот короткий промежуток времени ребенок испытывает сильнейшее давление стенок родовых путей на голову. Все тело попадает в подобие сильного пресса, к чему может добавиться ощущение удушья от перехватывания шеи пуповиной. По сравнению с предыдущей стадией ребенку угрожает реальная опасность, однако, при этом есть и чувства надежды и веры, связанные с появлением направления к выходу: появляется «свет в конце туннеля».

Ребенок находится в состоянии борьбы за свою жизнь. Эмоционально состояние данной матрицы переживается как сочетание агрессии и возбуждения. В этом состоянии в единое целое сливаются противоположные переживания (боль и удовольствие, предчувствие смерти и радость).

Задачей третьей матрицы является направление энергии действия в определенное русло – «канализация агрессии». Состояние второй матрицы подготавливает организм к бурной деятельности, направленной на достижение определённой цели. Накопленный потенциал двигательной активности прорывается подобно плотине и стремится выразиться в форме ненаправленного хаотичного взрыва. Если позволить этому случиться, то, во-первых, возникает угроза

серьезных повреждений для организма ребенка или матери, во-вторых – энергетический заряд тратится слишком быстро и человек не успевает достичь поставленной цели. В нормальном варианте родов ребенок оказывается в ситуации, где он вынужден всю эту огромную энергию относительно медленно тратить на процесс прохождения по родовым путям. Процесс рождения «заставляет» ребенка учиться трудной, но более эффективной для достижения цели стратегии.

Компонентом состояния третьей матрицы является предвкушение и жажда необратимых изменений, которые вместе с тем очень сильно пугают – ситуация «привлекательной опасности». У взрослых людей в подобном состоянии проявляется жажда бездумной кипучей деятельности, резкость и категоричность суждений, высокая интенсивность поведенческих проявлений (громкий голос, активная жестикуляция, быстрые перемещения). Физические потребности очень сильно выражены и явно влияют на поведение.

Человек находится в состоянии «революционера», он стремится к поставленной для себя цели и не останавливается перед любыми средствами ее достижения. Однако, сам процесс достижения может оказаться важнее цели. Окончательная фиксация результата деятельности – почти невозможная задача для человека в этом состоянии. Готовность бесконечно переделывать, дополнять, улучшать или вовсе уничтожить почти готовый результат дает возможность не останавливаться и продолжать этот бесконечный бег в колесе.

В динамике творческого процесса третья матрица выступает как одно из наиболее продуктивных состояний. Его можно описать как процесс разрушения, предшествующий созданию нового. И в художественной, и в научной, и в технической сферах это состояние присуще каждому желающему произвести переворот и революцию, изменить существующий порядок вещей. Однако, это же состояние можно связать и со всеми ситуациями незрелого творчества. Для творца в данном состоянии другие люди могут выступать как средство в достижении их целей.

Ситуация четвертой базовой перинатальной матрицы – это ситуация новорожденности. Для перехода к ней ребенку предстоит умереть в своем прежнем качестве и возродиться в новом. Ребенок высвобождает тело из родовых путей, делает первый вдох, издает первый звук. Окончательно граница переходит вместе с обрезанием пуповины, после чего ребенок прикладывается к груди матери. Все эти действия выражают появление новой (по сравнению с предыдущей) формы жизни и новых возможностей.

С точки зрения эмоций четвертая матрица актуализирует переживания печали (безвозвратное расставание с прошлым, «светлая грусть») и радости (встреча и предвкушение нового будущего), однако центральной темой является не столько переживание определенной эмоции, сколько нового для ребенка состояния ответственности. В данном случае ответственность понимается как сила делать, выполнять что-либо самостоятельно. Это состояние является итогом процесса рождения, означающим выход на новый уровень взрослости и автономности. То, для чего раньше требовался другой человек становится делом самого ребенка. После рождения каждый ребенок начинает самостоя-

тельно выполнять три функции, за которые раньше отвечал организм матери: дышать, питаться и выводить из организма продукты метаболизма.

У взрослых людей состояние четвертой матрицы проявляется как переживание успеха, победы, триумфа. Это и есть в чистом виде творческий прорыв в пространство новых возможностей: новый научный закон, новый художественный язык, новое изобретение.

Рождение замыкает кольцо движения по базовым перинатальным матрицам. После того как спадает острота переживания от нового способа существования (это происходит обычно в первые сутки жизни) состояние четвертой матрицы становится новой первой матрицей, еще не исследованным и не освоенным новым Раем. Каждый кризис развития можно описать как процесс проживания состояний базовых перинатальных матриц (с присущей каждому индивиду уникальной спецификой этого процесса). Вначале человек находится в ситуации, которую оценивает как нормальную и не требующую изменений: «У меня все хорошо, ничего менять не нужно». По мере развития, выражающемся в физическом, социальном, профессиональном или духовном росте прежде нормальная ситуация постепенно начинает ощущаться как неудовлетворительная, «тесная». Постепенно личность приходит к осознанию необходимости изменений. Начинается полный неудач и поражений период бесплодной подготовки к борьбе: «Я не хочу изменений. Я не могу, не умею. Я не справлюсь, я не готов». Этот период сменяется этапом реальной борьбы и преодоления препятствий: «Я уже хочу, наконец, что-то изменить. Нужно просто действовать и будь, что будет». Завершается процесс итоговым прорывом в новое состояние: «Я смог, я справился, у меня получилось».

Концепция БПМ также может быть использована для различения нескольких типов творческой активности по критерию новизны: 1) творчество традиционное (по канонам); 2) творчество, отрицающее традиции, но опирающееся на них; 3) творчество, разрушающее традиции; 4) творчество, создающее новые каноны.

Список литературы

1. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
2. *Гроф С.* За пределами мозга. М.: Изд-во Трансперсонального института, 1993. 504 с.
3. *Гроф С.* Области человеческого бессознательного. М.: МТМ, 1994. 240 с.
4. *Гроф С.* Холотропное сознание. М.: Изд-во Трансперсонального института, 1996. 248 с.
5. *Пономарев Я. А.* Психология творчества. М.: Наука, 1976. 304 с.
6. *Ранк О.* Травма рождения и ее значение для психоанализа. М.: Когито-центр, 2009. 240 с.
7. *Wallas G.* The Art of Thought. N. Y., 1926.

УДК 316.61

Шахворостова Татьяна Владимировна**К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ДЕТЕРМИНАЦИИ РЕПРОДУКТИВНОЙ ФУНКЦИИ ЖЕНЩИН
С ДИАГНОЗОМ «БЕСПЛОДИЕ»**

Аннотация. Необходимость системного исследования личности женщин с диагнозом «бесплодие» продиктована как психологической практикой, так и запросом общества. Женщины, которым поставлен диагноз «бесплодие», пребывают в состоянии стресса, им свойственна социальная дезадаптация. В статье приведены результаты исследования женщин с диагнозом «бесплодие» на объективно-психологическом и собственно-психологическом уровнях анализа личности.

В исследовании приняли участие 386 женщин различного семейного, материального и социального положения, проживающие в городе и на селе: 86 женщин с диагнозом «бесплодие», 100 женщин, беременных впервые, 100 женщин, имеющих вторую или последующие беременности и одного или нескольких детей, а также 100 женщин на третьем триместре беременности, имеющие патологии в течение процесса внутриутробного развития плода различной этиологии, находящиеся в стационаре и проходящие курс лечения для сохранения беременности. Возраст испытуемых – от 18 до 43 лет.

Дается характеристика и проводится анализ психологических показателей выявленного состояния «инфертильности», которое закладывается в процессе онтогенеза личности женщины и предположительно является основной детерминантой ее репродуктивной функции.

Ключевые слова: инфертильность, неготовность к материнству, фертильность, социальная дезадаптация, состояние психологического бесплодия.

Shahvorostova Tatiana Vladimirovna**THE PROBLEM OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL DETERMINATION
OF THE REPRODUCTIVE FUNCTION OF WOMEN WITH
A DIAGNOSIS OF "INFERTILITY"**

Abstract. The need for systematic study of personality in women with a diagnosis of «infertility» is dictated as a psychological practice, and the demands of society. Women who are diagnosed with «infertility», are under stress, they tend to social

Шахворостова Татьяна Владимировна – аспирант, ассистент кафедры общей и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», руководитель центра психологической помощи «СЛОН», eugenij96@rambler.ru, г. Владимир (Россия).

Shahvorostova Tatiana Vladimirovna – Postgraduate student, Teaching assistant of the Department of General and Pedagogical psychology, Manager of the center of psychological assistance «SLON», Vladimir State University, eugenij96@rambler.ru, Vladimir (Russia).

exclusion. The behavior is manifested, for example, in protective aggression when interacting with their social environment, frequent mood shifts, isolation in itself as you try to relive your misery alone, and other negative personality manifestations. The article presents the results of a study of women with a diagnosis of «infertility» in the objective-psychological and actual-psychological levels of analysis of personality.

The study involved 386 women of different family, economic and social status, residing in urban and rural areas: 86 women diagnosed with «infertility», 100 women, pregnant for the first time, 100 women having a second or subsequent pregnancy, and one or more children, and 100 women in the third trimester of pregnancy with pathology during the process of fetal development of different etiology in the hospital and undergoing treatment to maintain pregnancy. The age of the subjects ranged from 18 to 43 years.

The characteristic and the analysis of psychological indicators revealed a state of «infertility» as a socio-psychological phenomenon, which is in the process of ontogenesis of a woman's personality and is, we believe, the main determinant of women's reproductive function.

Keywords: infertility, not readiness for motherhood, fertility, a state of psychological infertility.

Введение

Число бесплодных пар увеличивается с каждым годом, а вопрос возникновения и развития проблемы «бесплодия» у женщин становится все более актуальным. В этой связи возникает объективная необходимость в психологической помощи и социальной адаптации женщин с диагнозом «бесплодие», что является одной из ключевых задач центра развития личности и психологической помощи «СЛОН» г. Владимир. Для успешной реализации этой задачи требуется глубокое системное исследование личности женщин с диагнозом «бесплодие» и выявление психологических детерминант «бесплодия» для женщин не имеющих физиологических причин быть бесплодной. В этой связи нами было организовано исследование, целью которого стало обоснование и эмпирическая проверка совокупности социально-психологических детерминант репродуктивной функции женщин.

Исследование проводилось на базе женской консультации города Гусь-Хрустальный Владимирской области, Областного перинатального центра г. Владимира и центра развития личности и психологической помощи «Сильная Личность – Основа Нации» г. Владимира.

В исследовании приняли участие 386 женщин: 86 женщин с диагнозом «бесплодие», 100 женщин, беременных впервые, 100 женщин, имеющих вторую или последующие беременности и одного или нескольких детей, а также 100 женщин в третьем триместре беременности, имеющие патологии в течение процесса внутриутробного развития плода различной этиологии, находящиеся в стационаре и проходящие курс лечения для сохранения беременности. Возраст испытуемых колебался от 18 до 43 лет. Женщины различного семейного, материального и социального положения, проживающие в городе и на селе.

Социально-психологические детерминанты репродуктивной функции женщин

Согласно международной классификации болезней Всемирной организации здравоохранения женщине, которая не забеременела в течение года, при условии регулярной половой жизни без средств контрацепции ставится диагноз «бесплодие», который вызывает психоэмоциональные нарушения в личности женщины. Они реализуются в социальной дезадаптации, состоянии тревожности, резких перепадах настроения, агрессии по отношению к социальному окружению (А. И. Антонов, Л. Н. Белоус, Н. А. Богдан, В. В. Бойко, Ф. В. Дахно, О. С. Карымова, А. Н. Каталевская, К. Н. Кечиян, Э. В. Макаричева, В. М. Медков, В. Д. Менделевич, Г. Г. Филиппова, Е. В. Чаадаев и др.). Диагноз «бесплодие» для женщины, желающей иметь детей, является сильным стрессогенным фактором, влияющим не только на психосоматические проявления ее организма, но и на все стороны ее жизнедеятельности.

На данный момент проведено множество исследований, освещающих различные аспекты женского бесплодия: мотивационной сферы бесплодных женщин, психоэмоциональных характеристик, проводились попытки изучения таких понятий как репродуктивное поведение, репродуктивные установки, трансгенеративная передача репродуктивных мотивов и установок у женщин с нарушениями репродуктивной функции (А. И. Антонов, М. Н. Каткова, И. Н. Малькова, В. М. Медков, В. М. Смирнов, Д. Н. Узнадзе, Г. Г. Филиппова).

Однако, системного исследования, интегрирующего все стороны психических проявлений женщин с диагнозом «бесплодие»: поведенческую, личностную, соматическую проведено не было. О необходимости проведения подобного исследования писала Г. Г. Филиппова, указывая, что только системное изучение личности бесплодных женщин и их психологического состояния, поможет выявить детерминанты их репродуктивной функции [4]. Это обусловило, осуществление первого исследования объективно-психологического (поведенческого) и собственно-психологического (личностного) уровней личности женщин с диагнозом «бесплодие» на основе системно-личностного подхода, основные положения которого позволили нам изучить социально-психологические детерминанты личности бесплодных женщин в русле современной психологической науки (Б. С. Братусь, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. В. Зобков, В. А. Зобков, А. В. Карпов, М. М. Кашапов, Н. В. Ключева, В. В. Козлов, Г. В. Суходольский, В. А. Урываев, В. Д. Шадриков и др.) [1; 2].

Результатом нашего исследования стало выявление травмирующего психоэмоционального состояния, которое мы обозначили как состояние «инфертильности», и охарактеризовали как психологическое состояние бесплодия или состояние социально-психологической неготовности к материнству.

Вывод о том, что мы имеем дело с такой психологической категорией как «состояние» мы сделали, опираясь на теорию Е. П. Ильина, который писал о том, что психологическое состояние должно иметь устойчивый временной характер, а также проявления на психическом (переживания), физиологическом (соматические структуры организма и вегетативная нервная система) и поведенческом (мотивированное поведение) уровнях [3]. Отмечается также,

что психофизиологическое состояние отражает степень функционирования всего организма в целом, на всех его уровнях, и зависит от особенностей личности, играющих ведущую роль в его образовании [3].

Необходимо четко разграничить два понятия: диагноз «бесплодие» и состояние «инфертильности», в связи с тем, что многими врачами и психологами эти понятия употребляются как синонимы. «Бесплодие» определено нами как медицинский диагноз и физиологическое состояние, а состояние «инфертильности» – это социально-психологическое состояние женщин не готовых к реализации своей материнской роли, которое сопровождает постановку и течение диагноза «бесплодие».

Эмпирическое исследование проявления состояния «инфертильности» у женщин на объективно-психологическом и собственно-психологическом уровнях личности позволили выделить ряд социально-психологических детерминант репродуктивной функции женщин, которые провоцируют возникновение состояния «инфертильности».

В ходе консультационных бесед в женской консультации с тридцатью пятью инфертильными женщинами и ведущими их врачами мы выделили ряд показателей (черт), которые с содержательной стороны раскрывают внутреннее состояние инфертильной женщины на объективно-психологическом уровне анализа личности. Эти показатели были разделены на шесть компонентов: *социально-материнской активности* (желание забеременеть, но не родить ребенка; отсутствие видения себя в роли матери; неуверенность в рождении ребенка; нетерпимое отношение к детскому поведению; аффективные всплески от детского крика; отсутствие любви и нежного отношения к будущему ребенку), *коммуникативный* (отсутствие взаимопонимания с мужем, родственниками и родителями мужа, со своими родственниками и родителями; нежелание вступать в обсуждение семейно-бытовых проблем с членами своей семьи; закрытость в общении; навязчивая, чрезмерно активная коммуникативная погруженность в решение проблем супруга, родственников; эмоциональная чувствительность к внешним воздействиям; нетактичность в поведении), *социальной ответственности* (ответственное отношение к проблемам мужа, родственников; педантичное, скрупулезное соблюдение всех врачебных предписаний; повышенная концентрация внимания на заболеваниях, желании забеременеть; отсутствие собранности и сосредоточенности на выполнении собственных целей и задач; отсутствие бытового трудолюбия; мотивационная установка женщины забеременеть, а не выносить и родить здорового ребенка; мотивационная несостоятельность как женщины-матери), *волевой* (стремление решить семейные проблемы посредством состояния беременности; волевая неустойчивость – раздражительность; преобладание маскулинных установок; нестойчивость, низкий самоконтроль поведения; безвольное, безответственное отношение к себе и к потребностям будущего ребенка), *эмоциональный* (неуверенность вынашивания беременности; опасения физиологической неполноценности и системных нарушений у будущего ребенка; тревога о возможной смерти женщины или ребенка во время родов; тревога, связанная с процессом родоразрешения, эмоциональность), *социально-интеллектуальный* (интеллек-

туально-волевая заторможенность в планирующей фазе семейно-бытовой деятельности – отсутствие самостоятельности; интеллектуальная пассивность в семейно-бытовой деятельности; интеллектуально-волевая заторможенность в решении повседневных вопросов семейно-бытовой деятельности; интеллектуальная пассивность в исполнительской фазе семейно-бытовой деятельности; отсутствие интеллектуально-волевой позиции в организации семейно-бытовой деятельности; интеллектуальная зависимость от мнения окружающих).

Для диагностики обозначенных показателей, отражающих личностные особенности инфертильных женщин, нами была разработана анкета «Объективно-психологических проявления инфертильности женщин», позволяющая оценить каждый из показателей по 10-ти бальной самооценочной шкале.

Объективно-психологических показатели инфертильности женщин были подвергнуты корреляционному анализу (коэффициент корреляции Пирсона). Все компоненты, посредством показателей, обнаружили между собой тесную корреляционную связь ($p \leq 0.01$), раскрывая целостное содержание личности инфертильных и фертильных женщин, показав тем самым их однородную природу. В каждом объективно-психологическом компоненте с помощью определения максимального корреляционного пути по методу Л.К. Выханду и рангового анализа коэффициентов корреляции нами была выявлена доминирующая черта (показатель), выступающая в роли детерминанты: компонент социально-материнской активности (негативное отношение к детям, детскому поведению), коммуникативный компонент (нарушение социальных отношений с мужем, родственниками), компонент социальной ответственности (низкая социальная ответственность), волевой компонент (низкий самоконтроль поведения), эмоциональный компонент (неуверенность вынашивания беременности), социально-интеллектуальный компонент (интеллектуально-социальная заторможенность в семейно-бытовой сфере).

Нами установлен факт неадекватности уровня развития компонентов личности женщин, которые закладывают основные и устойчивые проявления состояния «инфертильности», выраженного в низкой коммуникативной совместимости, агрессии и отсутствии терпимости по отношению к детям, властному и навязчивому поведению, социальной дезадаптации, поиску сильной личности (врача, психолога), опираясь на которую женщина может решить свои социально-бытовые задачи.

Исследования собственно-психологических показателей состояния «инфертильности» по методике А. Т. Бек «Шкала депрессии» у женщин показали, что состояние «инфертильности» женщины характеризуются наличием умеренной депрессии ($Mx = 16.45 \pm 4.7$) с выраженными показателями когнитивно-аффективной субшкалы ($Mx = 9.98 \pm 1.7$) и субшкалы соматизации ($Mx = 6.66 \pm 1.0$).

Состояние депрессии выражено у инфертильных женщин в их озабоченности состоянием здоровья ($Mx = 1.28 \pm 0.3$), потерей сексуального влечения ($Mx = 1.01 \pm 0.2$), нарушениями сна ($Mx = 1.0 \pm 0.3$), состоянием преувеличения незначительного дефекта своего тела ($Mx = 1.0 \pm 0.1$), раздражительностью ($Mx = 1.19 \pm 0.2$), ощущениями наказания ($Mx = 1.01 \pm 0.1$), несправедливости ($Mx = 1.0 \pm 0.1$) и пессимизма ($Mx = 1.0 \pm 0.2$).

Изучение тревожности по методике Ч. Д. Спилберга и Ю. Л. Ханина «Шкала тревожности» показало, что женщин в состоянии «инфертильности» характеризует высокий уровень личностной ($Mx = 51.64 \pm 8.7$) и умеренный уровень реактивной тревожности ($Mx = 39.76 \pm 6.9$). Это подтверждает наличие невротического конфликта с эмоциональными срывами, а также склонность восприятия многих ситуаций в жизнедеятельности женщин как угрожающих их семейно-бытовой деятельности. Высокая личностная тревожность свидетельствует о постоянной борьбе внутри системы личности инфертильных женщин и принятии себя как социально-значимого субъекта – будущей матери.

По типу акцентуации характера инфертильные женщины были отнесены к циклоидному и конформному типам (Методика аутоидентификации акцентуаций характера Э. Г. Эйдемиллер), которые характеризуют их как раздражительных, с частыми сменами оптимистического и пессимистического настроения, причем негативные периоды эмоционально переживаются женщинами более ярко. Депрессивное состояние, доминирующие акцентуации подчеркивают присутствие состояния глубоко внутриличностного конфликта у инфертильных женщин.

Результаты применения методики «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Х. Келлерман и Х. Р. Конте) подтверждают наличие высокого уровня общей напряженности всех типов психологических защит ($Mx = 56.18 \pm 8.9$) у женщин в состоянии «инфертильности».

Проявление напряженности каждого нового типа психологической защиты, свидетельствует об утяжелении эмоционально-психологического состояния, увеличивающейся социальной дезадаптации, и взаимовлиянии усугубляющегося медицинского диагноза и усиливающихся отрицательных эмоционально-волевых и социально-интеллектуальных проявлений.

Сфера социальной ответственности инфертильных женщин представлена дизгармоничностью, неадекватностью самооценки, наличием инфантильности (Мотивационно-самооценочная методика В. А. Зобкова).

Результаты исследования инфертильного состояния женщин на собственно-психологическом уровне анализа социально-материнской активности, соотносятся и в определенной мере дополняют результаты исследования, полученные на объективно-психологическом уровне анализа социально-материнской активности.

Таким образом, обобщая результаты исследования проблемы социально-психологической дезадаптации и детерминант репродуктивной функции женщин можно сделать **выводы** о том, что:

– инфертильное состояние женщины представляет собой социально-психологическое образование, выражающееся в единстве объективно-психологических (эмоциональных, волевых, коммуникативных, социально-интеллектуальных, социальной ответственности, социально-материнской активности) и собственно-психологических (депрессивных акцентуаций характера, тревожности, внутриличностного конфликта, мотивационной незрелости) детерминант, характеризующих ее как социально-незрелую личность, не готовую к социальной роли женщины матери;

– особой ролью и наиболее выраженной специфичностью в общей организации социально-психологических детерминант репродуктивной функции женщин обладает объективно-психологический уровень, который ранее не был исследован и описан. Он образован закономерным сочетанием поведенческих детерминант и включает социально-интеллектуальный, эмоциональный, волевой, коммуникативный, социальной ответственности компоненты и компонент материнской деятельности;

– сущность и структура собственно-психологического уровня анализа социально-материнской активности отмечена значимостью акцентуаций характера, мотивационной несостоятельности, внутреннего конфликта, эмоциональной напряженности, депрессионного состояния инфертильных женщин, отражающих с внутренней стороны содержания объективно-психологических компонентов.

Список литературы

1. *Зобков А. В.* Акмеология саморегуляции учебной деятельности. Владимир: ВлГУ, 2013. 320 с.
2. *Зобков В. А.* Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. Владимир: Транзит-Икс, 2016. 251 с.
3. *Ильин Е. П.* Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005. 412 с.
4. *Филиппова Г. Г.* Психология репродуктивной сферы человека: методология, теория, практика [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электр. науч. журнал. 2011. № 6. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 02.11.2017).

УДК 159.97+616.89

Морозова Валентина Николаевна

Собянина Анна Сергеевна

Забозлаева Ирина Валентиновна

**ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕМАНТИКИ СИМПТОМОВ
ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ КАК МАРКЕРА ДЛЯ ВЫБОРА
ОПТИМАЛЬНЫХ МЕТОДОВ И ТЕХНИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
КОРРЕКЦИИ И ПСИХОТЕРАПИИ**

Аннотация. В статье предлагается обоснование оригинальной гипотезы оценки симптомов при психических нарушениях с точки зрения возрастной психологии. Анализ патологических проявлений имеет прикладной характер. Цели – точно подобрать метод психологического вмешательства и составить рекомендации семье, особенно при работе с детьми, что дает высокую эффективность психологической коррекции без использования медикаментозного лечения.

Ключевые слова: возрастная психология, психологическая коррекция, методы и техники психотерапии, возрастная норма.

Морозова Валентина Николаевна – ведущий специалист научно-практического центра «Академия психологии», семейный психотерапевт, zamerz@mail.ru, г. Тюмень (Россия).

Собянина Анна Сергеевна – руководитель, педагог-психолог научно-практического центра «Академия психологии», akpsihologii@mail.ru, г. Тюмень (Россия).

Забозлаева Ирина Валентиновна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры психиатрии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный медицинский университет», zabazl@mail.ru, г. Челябинск (Россия).

Morozova Valentina Nikolaevna – Lead specialist of the Applied Research Center «Akademy of Psychology», family psychotherapist, zamerz@mail.ru, Tyumen (Russia).

Sobyanina Anna Sergeevna – Manager of the Applied Research Center «Akademy of Psychology», educational psychologist, akpsihologii@mail.ru, Tyumen (Russia).

Zabozlaeva Irina Valentinovna – Candidate for medical sciences, assistant professor of the psychiatry of the South Ural State Medical University, zabazl@mail.ru, Chelyabinsk (Russia).

Morozova Valentina Nikolaevna

Sobyagina Anna Sergeevna

Zabozlaeva Irina Valentinovna

THE EXPERIENCE TO USE THE SEMANTICS OF SYMPTOMS OF PSYCHOLOGICAL DISORDERS AS A MARKER FOR CHOOSING OPTIMAL METHODS AND TECHNIQUES FOR PSYCHOLOGICAL CORRECTION AND PSYCHOTHERAPY

Abstract. In this present article we offer an argumentation of an original hypothesis, which states that symptoms of a psychological disorder can be evaluated from the standpoint of age-related psychology. The analysis of pathological indications on this occasion has an application-oriented character. Our aim is, in particular when working with children, to chose a specific method of a psychological intervention and thereby issue a recommendation for the regarding family. This obtains a high effectiveness of a psychological correction without the necessity of medical treatment.

Keywords: age-related psychology, psychological correction, methods and techniques of psychotherapy, age-related norm.

В современном обществе постоянно растет общий уровень образования населения в вопросах психологии [7]. Естественно возникают вопросы у клиентов о целесообразности и обоснованности выбора того или другого метода работы психолога [8; 11]. Иногда клиенты сами требуют применить определенную, интересную, с их точки зрения технику, либо идут к психологу, презентующему ту или иную авторскую методику, как универсальную в руках мастера. На основании этого была поставлена задача разработать критерии для обоснованного выбора психологических вмешательств, логичного и работающего во всех случаях, вне зависимости от степени тяжести расстройства психики.

В процессе работы была сформулирована гипотеза, которая при проверке на практике позволила считать ее универсальной. Основное положение исследования сформулировано в нескольких допущениях, которые необходимо обосновать.

1. Любой симптом психического расстройства у человека, проявленный в данном моменте является нормой другого возрастного периода развития личности.

2. Не существует чисто патологических симптомов психики.

3. Возрастная норма патологического на данный момент симптома определяет эффективность метода и техник психологического вмешательства, содержание которых соответствует способам социального конструктивного общения диагностированного периода личностного развития.

Рассмотрено каждое утверждение на нескольких примерах, как у детей, так и у взрослых. Например, энурез – ночное недержание мочи [1; 11]. В норме ребенок до 2-х лет не контролирует свои внутренние органы и формирование навыка опрятности является признаком очередного этапа развития личности [6]. Если симптом существует в более зрелом возрасте, например, в 7 лет, доктора

называют это неврозом, психическим расстройством согласно МКБ-10 (Международной классификации болезней 10-го пересмотра), которая используется врачами-психиатрами.

Другой пример – у взрослого человека возникают навязчивые мысли [5], которые он пытается подавить с помощью бесконечных ритуальных повторов определенных действий, таких как мытье рук, перекладывание предметов и т. д. По МКБ-10 описанные симптомы являются признаками обсессивно-компульсивного расстройства. Вернемся к возрастной психологии. В процессе личностного созревания есть период, когда ведущим способом приобретения новых навыков становится прямое копирование и многократное повторение. Анализируя психологию развития [11], происходит понимание того, что описанный процесс обучения новому является характерным для ребенка около 2-х лет. Родители знают, что дети просят смотреть один мультфильм, почитать одну книгу. В самом содержании сказок для самых маленьких, таких как «Колобок», «Теремок», или «Курочка ряба» используется прием повторения. Вышеизложенное подтверждает вывод, что патологические для взрослых навязчивые мысли и действия являются естественным поведением для ребенка 2-х лет.

Рассмотрим варианты противоположной направленности. Один из примеров – мастурбация у детей от пяти лет. Г.С. Васильченко и другие сексологи считают, что раннюю допубертатную (до подросткового возраста) мастурбацию следует считать одним из проявлений преждевременного психосексуального развития. Норма подобного поведения расположена с периода сексуального подросткового созревания, как минимум после 14 лет [2]. Имеет место симптом, который станет естественным позднее, несвоевременное появление является маркером нарушения, которое необходимо диагностировать в контексте общего состояния.

Рассмотрим еще один вариант психического расстройства – «Нервная анорексия» [1; 12]. На основании данных возрастной психологии, в основе деструктивного поведения – реакция отказа детского возраста, которая характерна для детей в 2 года. По мере личностного развития двухлетний ребенок в норме пытается понять границы его компетентности [9]. Наиболее простой вариант проявления самостоятельности – это отказ выполнить требование. Малыш демонстрирует протест всеми доступными ему способами, он использует речь, эмоции и тело. Например, закрывает глаза руками, чтобы не смотреть, плотно сжимает губы, чтобы не есть, и просто на все предложения взрослых сначала говорит: «Нет!» Такое поведение нормально, кратковременно и удаётся его легко направлять. Когнитивного компонента [5], в этом поведении практически нет, так же как при анорексии, используется невербальный способ проявления собственной активности.

Таким образом, в процессе анализа нормального развития личности, есть периоды, когда симптомы психических расстройств являются возрастной нормой, без уникальных проявлений, характерных только для психики больного человека, страдающего тем или иным расстройством. Предложенный вариант анализа психических симптомов на основании возрастной психологии позво-

ляет психологам пользоваться инструментом исходя из базового образования, что облегчает выбор психологического вмешательства. Данная шкала позволяет определять границы компетентности специалиста в терминах своей профессиональной подготовки.

Во второй части исследования рассмотрим использование знаний по нормам развития личности, для определения методики вмешательства при симптомах психических нарушений. Продемонстрируем предсказуемость изменений в процессе психотерапии и планирование тактики коррекционных методов по мере динамики личностного развития.

По результатам проведенного исследования, симптомы психических расстройств обратившихся пациентов, являлись проявлениями личностного естественного пути развития [7], преимущественно в возрасте до 5-и лет. Для выбора метода коррекции [8; 11] учитывалась ведущая деятельность диагностированного возрастного периода и доступные варианты сотрудничества.

Рассмотрим энурез. Освоение навыка опрятности является очередным шагом в социализации, ребенок принимает правила и осознанно управляет своим телом. Причиной нового поведения являются отношения с родительской фигурой [7; 11], как образцом для подражания и действие выполняется сначала, как «подарок» родителям. Энурез можно рассматривать, как реакцию отказа при проблемах в отношениях со значимыми фигурами. Исходя из механизма возникновения симптома, наиболее эффективным вмешательством станет семейное консультирование с формированием адекватного сотрудничества и элементы поведенческой терапии для клиента с осознанным пониманием последствий своих действий.

При обсессивно-компульсивном расстройстве [13] болезненным для пациента является необходимость однообразных ритуальных действий и неуправляемые навязчивые мысли. В норме многократное повторение ребенок в 2 года использует для прочного усвоения слова или навыка. Ему необходима периодически новая информация для расширения границ компетентности [9]. Таким образом, эффективными будут приемы когнитивно-поведенческой психотерапии [5], клиенту необходимо дать новую информацию по решению его проблемы, которую он не может преодолеть и закрепить новым поведенческим стереотипом.

Следующий пример, который пугает и смущает родителей, мастурбация у детей от пяти лет. В норме данная поведенческая реакция в подростковом возрасте является сублимированным способом получить удовольствие и реализовать избыток энергии [6]. Терапия заключается в изменении режима дня ребенка с физическими нагрузками и обеспечением личной активности, которая является ведущей деятельностью [10], и доставляет максимум удовлетворения соответственно биологическому возрасту клиента.

Последний пример – нервная анорексия [1; 12]. Реакция отказа является способом самовыражения для двухлетнего ребенка, обеспечивающая ему собственную значимость. Терапия предполагает семейное консультирование, исходя из смысла симптома, как формы общения с доминантной личностью [7; 11]. Индивидуальная терапия предполагает динамический подход, психо-

лог заменяет родительскую фигуру и формирует конструктивные отношения с клиентом, расширяя диапазон способов сотрудничества до возрастной нормы.

Таким образом, описанные примеры позволяют составить представление о принципах использования психологии развития личности в анализе симптоматики психических расстройств у клиентов. Понимание механизма патологической реакции, в свою очередь позволяет выбрать технику вмешательства конгруэнтную состоянию психики.

Список литературы

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2004. 365 с.
2. *Выготский Л. С.* Психология: М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
3. *Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф.* Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2002. 694 с.
4. *Кулинич Г. Г.* Вредные привычки: профилактика зависимостей. Серия: Педагогика. Психология. Управление. М.: ВАКО, 2010. 224 с.
5. *Малкина-Пых И. Г.* Техники гештальта и когнитивной терапии. М.: Эксмо, 2004. 384 с.
6. *Морозова В. Н., Собянина А. С.* Азбука воспитания: в 2 кн.: Кн. 1. Становление личности. Екатеринбург: Издательские решения, 2016. 404 с.; Кн. 2. От дошкольника до студента. Екатеринбург: Издательские решения, 2017. 206 с.
7. *Немов Р. С.* Психология: в 3 кн.: Кн. 1. Общие основы психологии. М.: Владос, 2003. 688 с.; Кн. 2. Психология образования. М.: Владос, 1995. 496 с.; Кн. 3. Психодиагностика. М.: Владос, 2001. 640 с.
8. *Осипова А. А.* Общая психокоррекция. М.: Сфера, 2000. 512 с.
9. *Психология* / под ред. Б. А. Сосновского. М.: Юрайт-Издат, 2005. 660 с.
10. *Психология человека от рождения до смерти* / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 656 с.
11. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога: в 2 кн.: Кн. 1. Система работы психолога с детьми разного возраста. М.: ВЛАДОС, 1999. 384 с.; Кн. 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. М.: ВЛАДОС, 1999. 480 с.
12. *Роберт В. Кайл.* Детская психология: тайны психики ребенка. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 413 с.
13. *Широкова Г. А.* Справочник дошкольного психолога. Ростов н/Д.: Феникс, 2003. 384 с.

Раздел V. ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.92

Кузьмина Елена Ивановна

РАЗВИТИЕ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА КУРСАНТОВ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость и актуальность развития духовного потенциала курсантов, обучающихся по специальности «Психология служебной деятельности», в свете решения задачи возрождения духовности России. Рассматриваются методы и приемы развития духовного потенциала курсантов, которые используются на занятиях по общей психологии; многие из них носят авторский характер. Применяемые методы и приемы активизируют мышление и рефлексию, способствуют развитию самосознания и профессиональной идентичности. В их число входят: обращение к художественной литературе, демонстрация художественных фильмов или их отрывков, проведение дискуссий и тренинговых упражнений, организация творческой деятельности и др. Приводятся методологические основания изучения и развития духовного потенциала курсантов, в числе которых – труды русского философа Н. А. Ильина, субъектно-деятельностная теория С. Л. Рубинштейна и построенная на ее основе концепция рефлексии В. А. Лефевра, философские и психологические идеи о сознании, рефлексивно-деятельностный подход (Е. И. Кузьмина), а также культурно-историческая теория развития высших психических функций Л. С. Выготского.

Ключевые слова: духовный потенциал, развитие духовного потенциала курсантов, рефлексивно-деятельностный подход.

Kuzmina Elena Ivanovna

THE DEVELOPMENT OF THE SPIRITUAL POTENTIAL OF MILITARY STUDENTS IN THE CLASSROOM FOR GENERAL PSYCHOLOGY

Abstract. The article proves the necessity and relevance in light of the decision of a problem of revival of spirituality in Russia development of the spiritual potential of military students enrolled in the specialty «Psychology of service activity». Provides methods and techniques for developing the spiritual potential of military students used in the classroom for General psychology. Many of them are character of the author. They stimulate thinking and reflection, contribute to the development of self-awareness and professional identity. In a lot of them are: appeal to literature, demonstration

Кузьмина Елена Ивановна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГКБОУ ВПО «Военный университет» МО РФ, kuzminaell@yandex.ru, г. Москва (Россия).

Kuzmina Elena Ivanovna – Professor, doctor of psychological Sciences, Professor, Department of psychology GCOUPE «Military University» Ministry of defense of the Russian Federation, kuzminaell@yandex.ru, Moscow (Russia).

of films or fragments of them, holding discussions and training exercises, the organization of creative activities and more. Provides a methodological basis for the study and development of spiritual potential of military students, including the works of the Russian philosopher I. A. Ilyin, subject-activity theory by S. L. Rubinstein and built on its basis and the concept of reflection by V. A. Lefebvre, taking into account the philosophical and psychological ideas about consciousness, reflective-activity approach (E. I. Kuzmina), as well as cultural-historical theory of development of higher mental functions L. S. Vygotsky.

Keywords: spiritual potential, the development of the spiritual potential of military students, reflective-activity approach.

Для психолога, призванного работать в военной системе, важно с профессиональной и общечеловеческой позиций развивать и сохранять в себе и других высокий уровень духовности, выступающий предиктором жизнеспособности и победы воинских частей в боевых условиях, что неоднократно доказывает история войн. Поэтому при проведении занятий по общей психологии – базовой дисциплине в обучении курсантов по специальности «Психология служебной деятельности» нами используются ряд методов и методических приемов, обогащающих духовно-нравственный ресурс, способствующих развитию духовного потенциала будущих специалистов, от профессиональной деятельности которых зависит многое, в т. ч. ощущение благополучия в воинской части, действенность и своевременность психологической поддержки и помощи, признание и утверждение ценностей служения Отечеству, патриотизма, человеческих отношений в воинском коллективе, личностного уровня бытия, ответственности, справедливости и т. д.

Русский философ И. А. Ильин высоко ценил миссию и предназначение военнослужащего в государственном устройстве России: "Солдатом именуется всякий военнослужащий от рядового до старшего генерала. Российский солдат есть звание высокое и почетное. Он представляет всероссийское народное единство, русскую государственную волю, силу и честь. Армия есть кость от кости народа, кровь от крови его, дух от его духа. Служащий в российской армии, – пожизненно или временно, – осуществляет почетное право верного за Отечество стояния и приобщается национальной славе" [4, с. 512–513].

Высокое и почетное звание служащих в российской армии – наших курсантов, обучающихся в Военном университете по специальности «Психология служебной деятельности» с возможностями работы по окончании учебы психологом воинской части, командиром подразделения или его заместителем по работе с личным составом, обязывает их самих быть нравственными, с высоким уровнем духовного потенциала, на который особое влияние оказывает учеба, военные руководители и преподаватели. Особенно действенными в этом плане являются занятия по общей психологии – профилирующей дисциплине, раскрывающей содержание душевной и духовной жизни человека. Изучая эту дисциплину, курсанты активно участвуют в обсуждении проблем духовного уровня бытия. Однако прежде чем привести методы и приемы развития духов-

ного потенциала у курсантов на занятиях по общей психологии, имеет смысл раскрыть содержание понятия «духовный потенциал».

В своей книге «Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории» доктор философских наук Б. Д. Парыгин под духовным потенциалом понимает «интегральную характеристику психических возможностей (интеллектуальных, эмоциональных, энергетических и волевых) ее самореализации» [10]. Он отмечает, что духовный потенциал развивается всю жизнь, и среди факторов его развития особую роль играет «деятельность, специально направленная на его формирование, развитие и обогащение». В этой связи мы полагаем, что учебная деятельность, в том числе, на занятиях по общей психологии, специально направленная на его формирование, обогащает духовно-нравственный ресурс, создает зону ближайшего и дальнейшего развития духовности специалистов по психологии служебной деятельности. Из современных трактовок духовного потенциала нам импонирует мнение социолога Р. Ю. Галеева, полагающего, что этот теоретический конструкт означает «единство личностного и общественного, включающее в себя духовные интересы, духовные блага и духовную деятельность, а также духовные потребности, культуру, духовное совершенствование и духовное развитие» [1, с. 1231].

Методологической основой изучения и развития духовного потенциала для нас выступила субъектно-деятельностная теория С. Л. Рубинштейна и построенный нами на ее основе и концепции рефлексии В. А. Лефевра, с учетом философских и психологических идей о сознании, рефлексивно-деятельностный подход [6; 7], а также культурно-историческая теория развития высших психических функций Л. С. Выготского. На каждом занятии нами реализуется субъектный подход и личностный принцип, предложенные С. Л. Рубинштейном; обучение и развитие осуществляются, согласно культурно-исторической теории развития высших психических функций Л. С. Выготского, средствами культуры через знакомство с продуктами творческой деятельности талантливых и гениальных людей – философов, художников, естествоиспытателей, благодаря которым развивается культура и человечество; используется метод постановки проблемных ситуаций. В ходе изучения вводной части по курсу «Общая психология» при обсуждении основных категорий общей психологии – «психика», «душа», «сознание», «бессознательное», «деятельность» обучающиеся знакомятся с понятием рефлексии и рефлексивно-деятельностным подходом, предоставляющим богатые возможности самоанализа и психологического анализа сознания и поведения другого человека в системе взаимодействия многоуровневых процессов рефлексии и деятельности. Рефлексия на себя, свой внутренний мир, свою деятельность, и рефлексия, как способность встать на место другого человека, посмотреть на ситуацию его глазами, в целом, рефлексивная работа, необходимая для личностного и профессионального самоопределения, развития профессиональной идентичности, будучи осмысленной и понятой в содержательном и аксиологическом планах, с самого начала изучения психологии становится самоценной и интенсивно развивается в ходе всего учебного процесса. Без повышения культурного уровня, разви-

тия рефлексии вряд ли возможно сформировать «доминанту на лицо другого» (А. А. Ухтомский).

Итак, группу методов, используемых нами на занятиях по общей психологии, помимо традиционных – воспитания на примере жизни и воинской деятельности великих русских полководцев, подвигов российских военнослужащих, дискуссий по вопросам воинской чести, сущности служения, походов в музеи и на выставки, посвященные воинской славе и военному оружию и т. д., составили методы (приемы, формы, способы) индивидуальной и групповой работы с обучающимися (студентами, курсантами), разработанные и апробированные нами в ходе проведения занятий по общей психологии на протяжении многих лет.

1. Постановка проблем на лекционных и групповых занятиях способствует развитию свободного ума, выступающего основой свободы творчества – когнитивно-стилевой характеристики личности, без которой психолог вряд ли будет успешен в своей профессиональной деятельности, требующей креативности, самостоятельности мышления, способности чувствовать и понимать другого человека, осуществлять помощь в решении экзистенциальных проблем.

2. На лекциях и групповых занятиях преподавателем и курсантами приводятся примеры из художественной литературы, свидетельствующие о силе духа (воли, характера, личности), высоких нравственных идеалах. Среди них: классические произведения Данте, У. Шекспира, А. С. Пушкина, А. С. Грибоедова, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, И. А. Гончарова, Дж. Лондона, О. Уальда, а также произведения зарубежных и отечественных писателей XX века: Б. Л. Пастернака, Дж. Оруэлла, Аркадия и Бориса Стругацких, Ю. Бондарева и др. Курсантам предлагается обсудить вопрос об интеллигентности, предлагается список книг (художественная литература), которые необходимо прочитать до двадцати лет, чтобы считать себя интеллигентным человеком; курсантам дается возможность дополнить этот список. В начале каждого группового занятия желающие могут выступить с рассказом о понравившейся им книге, которую они прочли недавно.

3. Демонстрируются художественные фильмы или их фрагменты с последующим обсуждением. Так, монолог Гамлета «Быть или не быть» анализируется на занятии по теме воли и экзистенциального выбора, принятия решения, специфики мыслительных процессов в условиях неопределенности. При обсуждении художественных фильмов А. А. Тарковского – «Сталкер», «Андрей Рублев», «Солярис» курсанты, выполняя задание сформулировать и задать членам группы проблемные вопросы, в дискуссионной форме обсуждают значимые для их духовного развития темы национальной идентичности, ценностных ориентаций, самопожертвования, силы духа и таланта на благо другим людям.

4. Проводится обсуждение проблемы свободы и ответственности (в ходе проведения военно-научного кружка или на занятиях по теме «Воля», «Личность», «Духовный уровень бытия») с целями знакомства курсантов с философско-психологическими основаниями изучения свободы и ответственности, теоретическими и эмпирическими исследованиями зарубежных и отечествен-

ных психологов о свободе личности и свободе в обучении, интенсификации рефлексии на свой внутренний мир и мир другого человека, систему межличностных отношений, что важно для профессионального самосознания. Курсанты знакомятся с литературными произведениями, работами экзистенциальных философов и психологов, посвященных свободе и ответственности, свободе творчества (Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, Ж.-П. Сартра, А. Камю, К. Ясперса, Н. Бердяева, Вл. Соловьева, о П. Флоренского и других). Участники дискуссии обсуждают вопрос о соотношении понятий «свобода» и «ответственность», «свобода» и «вседозволенность». Особое внимание на спецкурсе и занятиях по теме «Мышление» уделяется проблемам свободы в обучении, развития свободы творчества и свободного ума.

5. При рассказе о жизни и открытиях того или иного мыслителя – философа, естествоиспытателя, психолога акцентируется высокий духовно-нравственный уровень его запросов и исполнения поставленных перед собой задач.

6. На занятиях по темам «Творческое мышление» и «Воображение» курсанты сочиняют стихи в ходе реализации гештальт-методики «Вселенная» [5]).

7. На занятиях по темам «Мотивационно-потребностная сфера личности» и «Воля» организуются и проводятся дискуссии по вопросам: «Кому легче жить – людям с доминированием материальных ценностей или духовных, интерналам или экстерналам?»).

8. На занятиях по темам: «Речевая деятельность», «Характер», «Ценностные ориентации» курсанты анализируют проблему манипуляций, играют в игру «Красное и черное», выполняют тренинговое задание «Синтонное общение» (А. П. Егидес, Н. Ш. Сугрובה), участвуют в эксперименте, проводимом с использованием авторской рисуночной методики «Лист на двоих» [8], модифицированной нами гештальт-методики «Великий художник-ученик» [7], деловой игре с определением идеала компетенциальных способностей [9].

10. Регулярно проводится информирование обучающихся о содержании состоявшихся недавно съездов и конференций по психологии, крупных культурных событиях. При этом следует обращать особое внимание на содержание поставленных в них вопросов нравственности и ее развития. Так, на занятиях по теме «Духовный уровень бытия» имеет смысл рассказать о XX Всемирном Русском Народном Соборе «Россия и Запад: диалог народов в поисках ответов на цивилизационные вызовы», который состоялся в ноябре 2017 г., его основной задаче – возрождении духовности России, в частности, о идеях русского философа И. А. Ильина, воспроизведенных в статье кандидата исторических наук О. В. Розиной. Раскрывая творческое наследие этого философа, которое насчитывает более сорока книг, брошюр и статей (большинство из них с комментариями работ Г. Гегеля), она акцентирует его идею возрождения России: духовно-нравственного развития и воспитания патриотических чувств, приводит цитату из его работы «Творческая идея нашего будущего»: «Идея возрождения России должна быть государственно-исторической, государственно-национальной, государственно-патриотической<...> Эта идея должна исходить из самой ткани русской души и русской истории, из духовного лада<...> Эта идея должна светить целым поколениям русских людей, осмысливая их жизнь

и вливая в них бодрость» [4]; в ходе реализации данной идеи начинается громадная перестройка себя и других, как на уровне государственной политики, так и на уровне межличностных отношений. В своей статье О. В. Розина пишет: «Творческое наследие Ивана Ильича позволяет вновь ощутить и глубже понять причины духовной и национальной трагедии России, ее последствия и перспективы будущего развития, поэтому интерес к нему в какой-то мере отражает поиски национальной идентичности и русской идеи» [3, с. 523].

На занятиях с курсантами мы обсуждаем представления И. А. Ильина о национальном высокомерии, причину которого философ видел в том, что оно «... начинается там, где народ застрял на уровне примитивного самосознания... Само же примитивное самосознание состоит в том, что человек скован собственным самовосприятием и дальше этого не видит ничего. То, что он воспринимает в себе самом и для себя, кажется ему до того важным и совершенным, что переступить эту грань у него нет никакой охоты... Национальное высокомерие проистекает из самоупоения, которое держит народы словно в тисках: инстинкта самосохранения и инстинкта тщеславия» [2].

Мы родились в эпоху поиска идентичности, которую можно наблюдать в межличностных отношениях. Между обучающимися при этом может возникать соревнование, повышающее запросы. Никто не хочет быть хуже, слабее в той или иной области знаний; повышается активность всех членов группы – они начинают готовиться к выступлению на семинарах, вследствие чего повышается интерес к учебной деятельности и успеваемость всех членов группы. Но иногда, как показывает многолетний опыт наблюдения, соревнование в группах может перерасти в конкуренцию. Это чаще всего происходит в воинских частях между старослужащими и новобранцами, чем в обычных учебных группах. Когда старослужащие начинают бороться за свой статус в группе, у некоторых из них возникают отрицательные эмоции – зависть, злость, ненависть, появляются амбиции, которые сковывают их душу – они чувствуют себя Наполеоном. В таком состоянии человеку трудно управлять своими действиями и в состоянии фрустрации он может совершить преступление. К счастью, такие случаи встречаются редко. В здоровом коллективе такого быть не может.

Разумеется, мы привели далеко не все методы и приёмы развития духовного потенциала курсантов. Всегда есть возможность рассказать им что-то из этой области, поставить проблемный вопрос, организовать дискуссию, дать им самим возможность размышлять, спорить, делать выводы. Главное, в контакте с ними во время занятий и за их рамками реализовывать то, о чем сказал в своем духовном завещании выдающийся мыслитель, психолог и человек большой души и сердца С. Л. Рубинштейн: «Смысл человеческой жизни – быть источником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества. Быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные. Быть преобразователем жизни, выкорчевывать из нее всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь» [11].

Использование на занятиях с курсантами приведенных выше методов и приемов развития духовного потенциала личности оказывает действенное влияние на подготовку высококвалифицированных кадров, способных осу-

ществовать борьбу с терроризмом, повышать воинский дух членов воинских подразделений, снижать уровень конфликтности, поддерживать и усиливать субъектность офицеров и командиров, культивировать суворовский принцип ценности и сохранения жизни солдата.

Список литературы

1. *Галеев Р. Ю.* Духовный потенциал как объект исследования и управления // Вестник Башкирского университета. 2013. Т. 18, № 4. С. 1230–1232.
2. *Ильин И. А.* О национальном высокомерии. Из дневника патриота // Собрание сочинений: в 10 т. М.: Русская книга, 1996. Т. 8. С. 359–364.
3. *Ильин И. А.* О русском национальном самостоянии [Электронный ресурс]. URL: <http://belrussia.ru/page-id-1971.html> (дата обращения: 20.10.2017).
4. *Ильин И. А.* Творческая идея нашего будущего // Собрание сочинений: в 10 т. М.: Русская книга, 1998. Т. 7. С. 453–573.
5. *Кузьмина Е. И.* Единство эмоционального и интеллектуального – дополнительная мотивация свободы творчества // Сибирский психологический журнал. 2014. № 53. С. 53–64.
6. *Кузьмина Е. И.* Психология свободы. М.: МГУ, 1994. 195 с.
7. *Кузьмина Е. И.* Психология свободы: теория и практика. СПб: Питер, 2007. 336 с.
8. *Кузьмина Е. И., Гусев И. В.* Отношение подростков к запрету в ситуации неопределенности // Научно-практическая конференция психологов силовых структур России «Профилактика девиантного поведения военнослужащих: теория, практика» // Соискатель. Приложение к научному журналу «Вестник военного университета». 2007. № 3. С. 93–100.
9. *Кузьмина Е. И., Кузьмина З. В.* Методика «Идеал» для определения компетенциальных способностей // Инициативы XXI века. 2017. № 1–2. С. 80–83.
10. *Парыгин Б. Д.* Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999. 592 с.
11. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

УДК 159.928.23

Зорькина Ольга Сергеевна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ С ПОЗИЦИЙ
ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

Аннотация. В статье представлено краткое обобщение основных положений личностно-деятельностного подхода к трактовке сущности человеческих способностей в отечественной психологии. Основное внимание уделено анализу современных теоретико-прикладных исследований лингвистических способностей, которые выполнены в русле личностно-деятельностного подхода, ставшего классическим. В качестве основных компонентов лингвистических способностей выделяются когнитивные процессы, такие как вербальный интеллект и рабочая память. Утверждается, что способности существуют только в динамике и развиваются в специально организованной деятельности. Мотивы деятельности по изучению иностранного языка являются значимым фактором стимулирования умственной деятельности обучаемых при условии соответствия их содержанию и характеру этой деятельности. К основным составляющим одаренности в области овладения иноязычной речевой деятельностью относятся чувство языка (языковая интуиция), языковая догадка, коммуникативные способности личности. Необходимым условием для достижения высокого уровня владения иностранным языком является амбидекстрия.

Ключевые слова: лингвистические способности, структура лингвистических способностей, способности к овладению иностранным языком, лингвистическая одаренность, языковая интуиция, личностно-деятельностный подход, отечественная психология.

Zorkina Ol'ga Sergeevna

**THE PSYCHOLOGICAL ESSENCE OF LINGUISTIC ABILITIES FROM
THE POINT OF VIEW OF PERSONAL AND ACTIVITY APPROACH**

Abstract. The article presents a brief summary of the main provisions of the personal-activity approach to the interpretation of the essence of human abilities. The focus is on the analysis of modern theoretical and applied research linguistic abilities, which are made in line with personal and activity approach. Cognitive processes, such as verbal intelligence and working memory, are identified as the main components of linguistic abilities. It is asserted that abilities exist only in dynamics and develop in a specially organized activity. Motives for learning a foreign language are an important

Зорькина Ольга Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», olechka_zorkina@mail.ru, г. Новосибирск (Россия).

Zorkina Ol'ga Sergeevna – Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology Novosibirsk State Pedagogical University, olechka_zorkina@mail.ru, Novosibirsk (Russia).

factor in stimulating the mental activity of trainees, provided that they comply with the content and nature of this activity. The main components of giftedness in the field of mastering foreign speech activity include the feeling of language (linguistic intuition), linguistic conjecture, and the communicative abilities of the individual. A prerequisite for achieving a high level of knowledge of a foreign language is ambidexterity.

Keywords: linguistic abilities; ability to learn a foreign language, structure of the linguistic abilities, learning a foreign language, personal – activity approach.

Лингвистические способности (способности к усвоению иностранного языка), на данном этапе развития психологической науки имеют уже довольно устоявшуюся традицию их изучения и описания. Пионерами разработки этого направления являются зарубежные ученые, исследования которых в основном проводились в рамках моделирования общей теории интеллекта и базировались на разработке специальных тестов для диагностики отдельных видов способностей [8; 9]. Лингвистические способности, называемые иначе "лингвистическим талантом", замерялись для дальнейшей дифференциации обучаемых по разноуровневым языковым группам и выявления так называемой «межъязыковой преемственности».

Можно констатировать единодушие зарубежных психологов в том, что способности к языкам представляют собой совокупность взаимосвязанных, но тем не менее отдельных, самостоятельных способностей. С помощью факторного анализа исследователи выявляют те качества психики индивида, которые правомерно включать в состав лингвистических способностей. Такой подход можно назвать комплексно-суммарным; с этой точки зрения лингвистические способности представляют собой систему факторов, которые являются скорее не психологической, а математической конструкцией, вычисляемой при помощи объективных корреляций между показателями тестов.

Приведенные зарубежные концепции являются классическими и являют собой «истоки» разработки проблемы лингвистических способностей, которая уже тогда, в начале и середине XX века, была признана чрезвычайно значимой и на сегодняшний день остается таковой. Являясь для своего времени революционным и отличаясь математической точностью и глубиной анализа, тем не менее данный подход не дает ответа на важный вопрос – а каким же образом происходит развитие лингвистических способностей, каким требованиям должна отвечать учебная деятельность, чтобы стимулировать усовершенствование способностей учащегося в данной сфере? Этот пробел пытаются восполнить отечественные исследователи.

Разрабатывая вопрос о лингвистических способностях, вначале советские, а затем и российские психологи в большинстве своем исторически придерживаются личностно-деятельностного подхода, в русле которого разрабатывали концепции общих и специальных способностей такие выдающиеся ученые, как С. Л. Рубинштейн, А. Г. Ковалев, В. А. Крутецкий, Б. М. Теплов и т. д. Данный подход базируется на рассмотрении способностей с позиции личности (при определении их места среди других психологических образований) и с позиции деятельности (при определении "истоков" формирования способ-

ностей). Способности – это некая система, совокупность индивидуальных свойств и высших психических функций личности; деятельность является собой важнейшее и незыблемое условие их развития и реализации. Способности – это многокомпонентное, интегральное образование, отдельные составляющие которого находятся в иерархической взаимосвязи, являя собой либо «ядро», либо «периферию» по отношению к структуре в целом.

Основные положения личностно-деятельностного подхода к трактовке психологической сущности способностей изложены в фундаментальном труде Б. М. Теплова [7] и в кратком формулировании сводятся к следующему: 1) способности отличают данного индивида от других и обеспечивают эффективность выполнения соответствующего вида деятельности; 2) понятие «способности» и понятие «знания, умения, навыки» ни в коем случае не тождественны друг другу; способности лишь объясняют легкость и быстроту их выработки и приобретения; 3) способности – явление динамическое, постоянно и непрерывно развивающееся, но лишь при условии регулярного и непрерывного осуществления личностью соответствующего вида деятельности; 5) способности – образование гетерогенное: успешное выполнение деятельности может происходить при компенсировании одних компонентов способностей другими. б) одним из фундаментальных понятий дифференциальной психологии является понятие «одаренность», трактуемое как специфическое сочетание способностей, которым обуславливается степень успешности в осуществлении индивидом деятельности.

Указанные положения в истории развития отечественной психологии становятся тем фундаментом, на котором большинство современных исследователей базируют определение и описание лингвистических способностей.

Так, например, тезис о гетерогенности способностей, об их поликомпонентной структуре ярко представлен в работе И. Н. Лукашенко [4], в которой показаны взаимосвязи отдельных составляющих лингвистических способностей и механизмами порождения и восприятия речи на иностранном языке. К основным механизмам автор относит восприятие иноязычных фонем, слов, фраз; понимание устной и письменной речи; запоминание речевых отрезков; опережающее отражение в речевом поведении для снижения неопределенности речевого контекста. Соответственно, с указанными механизмами взаимосвязаны такие компоненты лингвистических способностей, как фонематический слух, лингвистические обобщения, синтагматические ассоциации, вероятностное прогнозирование и некоторые другие. Не уменьшая значимости анализа структуры способностей, проведенного И. Н. Лукашенко, тем не менее стоит отметить спорный, на наш взгляд, момент авторской точки зрения – отсутствие четкой и строгой дифференциации речевых механизмов и компонентов лингвистических способностей. И то, и другое психологическое явление имеет динамический аспект, описывает процесс осуществления продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности. К безусловным заслугам автора можно отнести реализацию тезиса личностно-деятельностного подхода к описанию способностей о возможности компенсации одних компонентов способностей другими. И. Н. Лукашенко описывает способность к функционально-лингви-

стическим обобщениям как доминирующую составляющую, которая может компенсировать у обучаемого слабую вербальную память и обеспечить качественное усвоение иностранного языка.

Идея представителей личностно-деятельностного подхода о структурном, многокомпонентном строении способностей занимает главенствующее положение в работе Е. В. Гавриловой [1], посвященной теоретическому анализу лингвистических способностей в современной когнитивной психологии. По утверждению автора, «современный вектор в изучении лингвистических способностей задает направление в сторону комплексного подхода, который учитывает различные компоненты в их структуре» [1; 32]. Основной акцент в работе делается на такие когнитивные процессы, как вербальный интеллект (вербальные операции анализа, синтеза, аналогий; общая осведомленность в области языковых знаний; способность понимать слова, предложения, тексты, выделять основные правила построения речи и переносить их в иные условия) и рабочая память, предполагающая как хранение информации по разным сенсорным модальностям, так и ее целенаправленную переработку и последующее использование (воспроизведение), что дает возможность изучающему иностранный язык установить, усвоить и перенести в другую ситуацию базовые лингвистические правила. Е. В. Гаврилова анализирует вербальный интеллект и рабочую память индивида как «ядро» лингвистических способностей, которые обеспечивают успешное изучение языка на всех этапах этого процесса.

Наряду с общетеоретическими исследованиями проблема способностей представлена также в возрастном и педагогическом аспектах. Так, в работе Д. В. Лазаренко и Е. К. Исаковой [3] эмпирически обосновывается положительная взаимосвязь вербального мышления и способностей к овладению иностранным языком на выборке детей младшего школьного возраста. Реализуя тезис классиков личностно-деятельностного подхода о том, что способности существуют только в динамике и развиваются в специально организованной деятельности, авторы статьи вырабатывают психолого-педагогические рекомендации по приданию учебной деятельности младших школьников развивающего характера. Например, они предлагают использовать на уроках иностранного языка упражнения, направленные не просто на заучивание новых слов, а на формирование у ребенка умения систематизировать слова по заданному признаку, умения дифференцировать родовые и видовые понятия; использование логических языковых задач, требующих обращения к разным типам умозаключений (индуктивному, дедуктивному, трансдуктивному) и прочее.

На принципе развития, на положении о динамичности структуры способностей базируется и диссертационное исследование [5], посвященное экспериментальному анализу влияния мотивационных факторов на развитие лингвистических способностей. В современной психологии аксиомой считается то, что мотивы есть главнейшие побудители активности субъекта; следовательно, мотивы деятельности по изучению иностранного языка являются значимым фактором стимулирования умственной деятельности обучаемых при условии соответствия их содержанию и характеру этой деятельности. Выступая не изо-

лированно, а в совокупности, в системе, мотивы воздействуют на скорость и успешность протекания учебной деятельности, оказывают развивающее воздействие на когнитивную деятельность учащегося. В экспериментальном исследовании с использованием специально «сконструированных» искусственных языков было установлено, что в ситуации специально формируемой мотивации у подавляющего большинства испытуемых статистически значимо возросла продуктивность заучивания иноязычной лексики, число правильно выявленных и грамотно сформулированных грамматических правил в языковых структурах; улучшилось качество выполнения переводов художественных текстов в прозаической и стихотворной формах и свободного конструирования текстовых высказываний на заданную тему. При этом мотивационными факторами послужили социальный мотив, мотивы профессиональной направленности и самореализации, которые в данной выборке испытуемых занимали в их мотивационной иерархии доминирующее место.

В последние годы, в продолжение традиции Б. М. Теплова и его коллег, в отечественной психологии интенсивно разрабатывается вопрос о взаимосвязи понятий «способности» и «одаренность» применительно к способностям усвоения иностранного языка. Ученые оперируют понятием «лингвистическая одаренность», под которой понимается «повышенный уровень способностей к ускоренным процессам мышления на чужом языке, к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка» [2]. В работе О. Н. Игна мы вновь находим положение о неоднородности состава как способностей к иностранному языку, так и лингвистической одаренности. Как указывает автор, к основным составляющим одаренности в области овладения иноязычной речевой деятельностью следует относить чувство языка (языковую интуицию), языковую догадку, коммуникативные способности личности [2]. Необходимо подчеркнуть, что все указанные составляющие в психолингвистической литературе описываются чрезвычайно многопланово.

На данном этапе теоретического исследования, можно заключить, что на сегодняшний момент существует общая «точка пересечения» взглядов на сущность лингвистических способностей, существующая в рамках классического личностно-деятельностного подхода: 1) большинство ученых солидарны в понимании их как совокупности когнитивных процессов, имеющих высокий уровень развития и потому обеспечивающих высокий темп и легкость овладения знаниями и умениями в области иноязычной речевой деятельности; 2) единодушны в признании структурности лингвистических способностей и наличии в этой структуре доминирующего компонента – вербального мышления; 3) сходятся во мнении относительно значимости специально организованной деятельности для начала реализации и дальнейшего развития способностей к овладению иностранным языком.

Еще одним фундаментальным аспектом личностно-деятельностного подхода в психологии способностей является вопрос о природных задатках общих и специальных способностей и о деятельности как главенствующем условии преобразования врожденных задатков в социально-приобретаемые способно-

сти. Со времен А. Г. Ковалева, Б. М. Теплова, В. Н. Мясищева и их единомышленников задатки определяются как "внутренние условия развития" способностей. К ним относят, во-первых, общие типологические свойства нервной системы – сила, подвижность, уравновешенность, влияющие на функционирование всех познавательных процессов, на умственную выносливость, интеллектуальную активность, сосредоточенность на объекте познания, саморегуляцию когнитивных процессов при осуществлении деятельности; во-вторых, функции областей коры головного мозга.

В работе Л. И. Сидоренковой [6] предпринимается попытка проанализировать природные предпосылки индивидуальных различий в уровне лингвистических способностей на примере трех возрастных выборок – младших школьников, подростков и студентов. Автор задается вопросом, каким же образом межполушарная асимметрия и латеральный фенотип влияют на успешность усвоения иностранного языка и обуславливают специфику этого усвоения.

Результаты многолетних эмпирических исследований позволили Л. И. Сидоренковой прийти к выводу о том, что необходимым условием для достижения высокого уровня владения иностранным языком является амбидекстрия, так как, по мнению автора, она обеспечивает межполушарный баланс, который важен для отражения дуальности знака: в плане соотношения значения и смысла, формы и содержания слова, а также его формально-логической и образной составляющих. Л. И. Сидоренкова предполагает, что при овладении языком это создает тенденцию к формированию у обучаемого более вариативных ассоциативных связей и, как следствие, расширению семантических полей.

Также латеральный фенотип как предпосылка формирования лингвистических способностей проявляется в преобладании функционирования у «более способных» обучаемых левого уха и левого глаза. Так, ведущее левое ухо, согласно данным Л. И. Сидоренковой, является задатком высокого качества слухового восприятия речи в целом, а также, в частности, высокого уровня фонематического и интонационного слуха, что расширяет имитационные возможности обучаемых. Наблюдения автора показали, что у студентов с доминированием правого уха отмечались систематические затруднения с дифференцированием сходных фонем, что создавало проблемы смыслоразличения лексических единиц, а также формирования произносительных навыков. Компенсировались данные затруднения с помощью детальных инструкций по артикулированию отдельных звуков, построению интонационного рисунка высказывания, но это требовало многочисленных повторений и длительного упражнения, тогда как учащиеся с ведущим левым ухом справлялись с овладением фонетикой на уровне произношения и интонирования гораздо легче.

Ведущую роль левого глаза Л. И. Сидоренкова относит к факультативным, второстепенным предпосылкам лингвистических способностей. Наличие его в латеральном фенотипическом комплексе индивида обуславливает более высокий уровень развития зрительной памяти и, как следствие, «орфографической зоркости», что позволяет обучающемуся быстро запоминать графический образ иностранного слова, расстановку знаков препинания; также предпо-

жительно способствует интенсификации выработки графических и каллиграфических навыков за счет сенсомоторного контроля при чтении и письме.

Ни в коей мере не умаляя значимости проведенного Л. И. Сидоренковой лонгитюдного изучения природных задатков лингвистических способностей, тем не менее стоит заострить внимание на том, что доминантное полушарие и ведущий орган испытуемых всех возрастных групп определялись «естественным» путем, без специальных лабораторных психофизиологических исследований, по ведущим органам: руке, глазу, уху, ноге с помощью традиционных методик (например, теста «замок», где большой палец правой или левой руки закономерно оказывается доминирующим по отношению к большому пальцу другой руки). Отсутствие лабораторных диагностик психофизиологических составляющих способностей, на наш взгляд, может послужить причиной снижения объективности полученных автором данных.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование показало, что основные положения ставшего традиционным для отечественной психологии способностей личностно-деятельностного подхода остаются актуальными и на сегодняшний день, позволяя расширять и уточнять понимание как самой природы лингвистических способностей, так и факторов оптимизации их развития.

Список литературы

1. Гаврилова Е. В. Лингвистические способности и их когнитивные детерминанты: современные перспективы исследований // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4, № 4. С. 30–38.
2. Игна О. Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и лингвистических способностей [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/slagaemye-lingvisticheskoy-odarennosti-i-sposobnostey-k-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 12.09.2016).
3. Лазаренко Д. В., Исакова Е. К. Взаимосвязь вербального мышления и лингвистических способностей младших школьников [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-verbalnogo-myshleniya-i-lingvisticheskikh-sposobnostey-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 12.09.2016).
4. Лукашенко И. Н. Способности к усвоению иностранного языка как психологическая проблема // II Міжнародна науково-практична конференція «Гене-за буття особистості (19–29 грудня 2011 року). Київ: Інформаційно-аналітичне агентство, 2011. Т. 1. С. 238–243.
5. Полянская О. С. Мотивационные факторы развития лингвистических способностей: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2002. 272 с.
6. Сидоренкова Л. И. Возрастные различия в структуре языковых способностей и возможности их учета в процессе обучения иностранному языку // Психология обучения. 2008. № 10. С. 14–28.
7. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. С. 9–20.
8. Carroll J. B. The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training // Training Research and Education. University of Pittsburg Press, 1962. P. 87–136.
9. Pimsleur P. Language Aptitude Testing // Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Approach. London: Oxford University Press, 1968. P. 98–106.

УДК 372.016:811.111*40+373

Волкова Анна Андреевна**Урман Светлана Александровна****МЕЖПРЕДМЕТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

Аннотация. Общая культура помогает студентам не только изучать иностранные языки, но и нормально интегрироваться в мировое сообщество. В процессе общения со студентами отмечен крайне низкий уровень знания как собственной культуры, так и культуры изучаемых стран. Приведенные в статье авторские методики помогут обучающимся в короткий срок преодолеть это отставание. Предлагается вводить в курс изучения английского языка элементы других предметов. Соединение английского языка с историей достигается с помощью ролевых игр на английском языке, позволяющих студентам погрузиться в исторические ситуации и развивающих технику диалога. Дни памяти ВОВ способствуют патриотическому воспитанию и лучшему пониманию роли различных стран в Великой Отечественной войне. Дни культуры позволяют лучше и полнее освоить культуру стран изучаемого языка. Элементы психологии значительно облегчают изучение обучающимися трудного материала.

Ключевые слова: культура, произношение, произносить, общение, диалог.

Volkova Anna Andreevna**Urman Svetlana Alexandrovna****INTERDISCIPLINARY INTERACTION AT THE ENGLISH LESSON
IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

Abstract. Common culture helps students not only learn foreign languages, but normally integrate into the world community. However, in the process of communication with students the author noted an extremely low level of their own culture as well as the culture of English-speaking countries. The article presents the methodology developed by the author to overcome this gap in the shortest possible time. The connection of English with History is achieved through the role games in English,

Волкова Анна Андреевна – зав. кафедрой иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», annadom@bk.ru, г. Новосибирск (Россия).

Урман Светлана Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», urman1985@bk.ru, г. Новосибирск (Россия).

Volkova Anna Andreevna – Head of Foreign Languages Department of Novosibirsk State Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, annadom@bk.ru, Novosibirsk (Russia).

Urman Svetlana Alexandrovna – Senior teacher of Foreign Languages Department of Novosibirsk State Pedagogical University, urman1985@bk.ru, Novosibirsk (Russia).

allowing the student to immerse themselves in the historical situation and developing the technique of a dialogue. The memory of Great Patriotic war days contributes to the patriotic education and better understanding of the role of various countries in the Great Patriotic war. Culture days allow students to master the role and the culture of English-speaking countries. Elements of psychology make problematic material much easier for the learners.

Keywords: culture, pronunciation, pronounce, communication, dialogue.

Введение

Актуальность. Без знания психологии, религии и культуры народа, язык которого мы изучаем, невозможно кросскультурное взаимодействие, как обязательное условие нормальной интеграции молодых людей в современное общество. Для достижения этой цели, в программу изучения английского языка полезно вводить элементы истории, географии, культуры и литературы этой страны. В процессе такого обучения происходит заметное повышение мотивации, что в свою очередь ведет к более глубокому усвоению полученных знаний. Использование психологических методов работы с сознанием и памятью учат студентов умению организовать материал, знание разнообразных приемов запоминания помогают человеку сознательно использовать резервы своей памяти, логопедические приемы помогают в обучении правильному произношению английских слов и звуко сочетаний и т.д.. Таким образом, происходит подготовка не только квалифицированного работника любой сферы, способного успешно выезжать на стажировку за рубеж, но и знающего, эрудированного педагога, владеющего разными методиками и способного донести полученное знание до любой аудитории.

В процессе общения со студентами-первокурсниками, обучающимися на разных факультетах НГПУ, отмечается крайне негативная тенденция сильнейшего падения уровня общей культуры. Выпускники школ не только ничего не знают об истории, литературе и географии Великобритании, но не могут рассказать и о своей собственной стране. Мало того, повторный опрос, проведенный в начале второго семестра, показал точно такие же результаты: студенты помнили наименования изученных дисциплин и названия тем, но содержательно много сказать не могли. В процессе реализации курса литературы стран изучаемого языка со студентами пятого курса, автор так же неоднократно проводил опросы по ключевым моментам вышеозначенных дисциплин и снова обнаружил крайне слабый уровень общей культуры. Из всего вышесказанного следует, что современные молодые люди сами по себе усваивают крайне мало, и, если не прикладывать специальных усилий, выйдут на преподавательскую работу с недостаточным уровнем знаний и полным отсутствием понимания, что и как они должны излагать.

Методы. Для решения этой проблемы были разработаны несколько методик, основанных на межпредметном взаимодействии английского языка с рядом других дисциплин, а именно – с историей, психологией, культурологией, литературой, географией и логопедией.

История – английский. В конце октября в курс обучения иностранному языку на историческом факультете были введены ролевые игры. Сюжет ролевой игры берется из курса мировой истории. Студенты самостоятельно пишут тексты ролей на английском языке, распределяют их между собой и, применяя доступный им реквизит, разыгрывают мини-спектакль перед своими однокурсниками и преподавателем. В процессе игры не только происходит эмоционально подкрепленное запоминание слов и фраз, но во время подготовки учащиеся во всех возможных подробностях узнают все о разыгрываемом событии, его участниках, используемых атрибутах и т. д. В это же время, автор начал практиковать описание битв, происходивших на территории Великобритании. Данная методика реализуется следующим образом: преподаватель задает на неделю изучение битвы, включающее карту-схему баталии, хронологию событий, список и биографии основных действующих лиц, политическую ситуацию, приведшую к конфликту. Студенты распределяют между собой указанные темы и, подготовив отчет, излагают его на изучаемом языке. В начале излагаются предпосылки, потом демонстрируется схема с параллельным изложением хронологии событий и наконец, биографии (если есть портреты) действующих лиц. В случае, когда материалом ролевой игры или описания битвы служат, к примеру, походы викингов в Великобританию, прилагается еще и карта маршрута их перемещений по морю и суше. Практикуется так же подробное описание всех видов оружия, применявшихся обеими сторонами.

«Дни памяти Второй мировой войны». Данный проект, рассчитанный не только на понимание исторического аспекта рассматриваемых ситуаций, но и на патриотическое воспитание студентов, реализуется накануне 9 мая. В начале занятия преподаватель рассказывает студентам малоизвестные факты из истории войны, произошедшие на территории России, а потом излагает близкие события, произошедшие в одной из других стран, участвовавших в войне. Приводятся так же примеры чисто психологических реакций, проявлявшихся в экстремальных условиях выживания человека в зоне военных действий, в осажденном городе, в плену. После этого следует совместное со студентами обсуждение описанных событий. Студенты проникаются уважением к народам, сумевшим, проходя через страшные испытания, все-таки выстоять, сохранить язык, государственность, способность к сотрудничеству. Повышается уровень интереса к истории войны, иногда студенты по собственной инициативе начинают вспоминать рассказы старших родственников об их участии в боях и работе в тылу, так что события 70 – летней давности становятся ближе и реалистичнее.

Полезно так же добавлять к обсуждению обратный перевод популярных песен того времени, или написанных в первые послевоенные годы. Помимо работы с языком при этом происходит более глубокое понимание смысла и мелодии песни, позволяющее лучше понять и сильнее прочувствовать атмосферу ушедшей эпохи.

Английский – культурология. При внесении элементов культурологии в изучение иностранного языка, практикуется проект «Охота». Данный проект, являющийся только групповым, одновременно в рамках поставленной задачи

учит студентов взаимодействию, поиску и обработке информации на заданную тему. Он реализуется следующим образом: группа из 4-5 человек делится на следопыта, загонщика, охотника и чучельника. Каждый из них решает только свою конкретную задачу. Следопыт включается в работу первым – его задача найти для своих коллег источники информации по указанной преподавателем теме в интернете и выложить на общем для группы сайте. Загонщик или загонщики (до 3 человек) включаются вторыми. Они извлекают из найденных следопытом источников информацию и составляют на том же сайте первую справку. Охотник добавляет к этой справке несколько новых источников и отсеивает лишнее. Чучельник – изучает всю собранную информацию и делает собственные выводы. Результаты охоты излагаются перед преподавателем и другими «охотничьими партиями».

Следующий проект – «Дни культуры». Дни культуры проводится 1-2 раза в месяц, поскольку требуют длительной подготовки. За неделю до мероприятия между студентами распределяется список тем, охватывающий основные аспекты жизни того или иного народа: география проживания, история, мифология, одежда, еда, наука (известные деятели). По выбранной теме каждый из студентов готовит презентацию не больше 10 слайдов и весь наглядный материал, который может принести. Первым слайдом каждой презентации должна быть карта изучаемой области. В презентацию так же полезно включать аудио вставки, чтобы дать представление о музыке и песенном творчестве разных народов. Дни культуры не только дают студентам возможность ознакомиться с образом жизни, территорией и обычаями различных народов, но и учат излагать материал незнакомой с ним аудитории (в перспективе школьникам и воспитанникам дошкольных учреждений) и на собственном опыте оценивать преимущества и недостатки тех или иных докладов своих коллег.

Английский – литература. В случае соединения английского языка с литературой используется метод ролевой игры [3; 6; 7], но в несколько модифицированной версии. Сюжетом ролевой игры становится не историческое событие, а эпизод из романа английского автора. В данном случае задача студентов состоит в подробном ознакомлении с текстом романа. После этого группа делится на две части по 5-6 человек, и каждой дается один эпизод. Далее студенты, сохраняя содержательную достоверность, сами пишут текст ролей и репетируют выступление в свободное время. Изготавливается реквизит, иногда рисуются декорации. В начале занятия в аудитории студенты разыгрывают свой мини-спектакль перед преподавателем и другой группой. Выступление всегда проводится на изучаемом языке, но первые два месяца разрешается пользоваться отпечатанным текстом. Как правило, каждый из студентов имеет лист со всеми репликами, выделяя свои цветным маркером. В дальнейшем реплики учатся наизусть. По завершении выступления обязательно следуют аплодисменты преподавателя и других студентов. Проект такого рода не только позволяет подробно ознакомиться с текстом романа (использовались романы Дж. Толкиена, Дж. Роулинг, В. Скотта и др.), почувствовав себя одним из его действующих лиц, но и научиться свободно говорить, находясь в любой позе и не боясь внимания аудитории. В процессе применения данного метода автор

отмечал так же резко возросшую мотивацию учащихся к посещению занятий. Студентам нравилось чувствовать себя героями сказки, нравилось выступать на публике, иногда они даже по собственной инициативе приглашали на свои «пьесы» друзей из других групп и делали видеозаписи. На втором курсе ИЕ-СЭН и ИИГСО резко выросла успеваемость и посещаемость занятий. Отмечено так же, что активные участники этих мероприятий в дальнейшем преодолели страх перед аудиторией охотнее выступают на научно-практических конференциях и участвуют в конкурсах творческой самодеятельности на иностранном языке.

В процессе диалога английский язык – литература автор так же пользовался методом обратного перевода. Этот метод хорошо известен в практике профессиональных переводчиков, но его применение в педагогическом университете имеет свои нюансы. Студентам неязыковых специальностей предлагались тексты песен современных групп, а также стихи известных поэтов и ставилась задача сделать подстрочный перевод с русского на английский, не обязательно ритмизированный, но максимально близкий к тексту. После этого проводилось соревнование между студентами на лучший перевод в номинациях «самый точный», «самый красивый», «ритмически близкий к тексту».

Победитель награждался двойной отличной оценкой. Таким образом, параллельно происходило расширение словарного запаса, тренировка составления сложных предложений и знакомство с песнями и стихами, которые в процессе перевода лучше понимались и откладывались в памяти, чем при пассивном восприятии на занятиях по литературе. Практиковалось так же домашнее чтение. Отличие реализации данного метода автором от стандартной заключается в том, что, готовя урок, студенты должны не только подготовить краткий пересказ главы, но и написать хронологию событий, происходящих в ней, и составить и выучить список терминов и понятий, встречающихся в тексте. Таким образом, студенты вовлекаются в активную работу с текстом, что тренирует внимание к деталям, систематизирует мышление, а также вынуждает их внимательно читать, а не только просматривать текст, упуская половину содержания, как происходит обычно.

Английский – психология. Внося в урок иностранного языка элементы психологии, автор чаще всего использовал несколько методик, основанных на построении различных ассоциативных связей, разными путями облегчавших студентам восприятие сложных для запоминания и трудных для понимания тем. Такие упражнения используются для повышения концентрации внимания, тренировки памяти и логического мышления, применявшиеся в процессе работы со слабыми группами студентов первого курса.

«Цепочка». «Цепочка» является групповой игрой, в которую вовлекается вся группа. Для ее реализации необходимо наличие у студентов начального запаса слов, который по ходу игры будет совершенствоваться и расширяться. За образец данного метода взята известная каждому ребенку игра в «города». Игра состоит в том, что один из студентов пишет на листе первое, пришедшее ему в голову слово на английском, и тут же передает лист следующему, в задачу которого входит быстро вспомнить и правильно записать слово, начинаю-

щиеся на последнюю букву предыдущего. Так лист обходит всю группу, пока не возвращается к первому студенту, который пишет «замочек» – слово, начинающееся на первую букву первого слова и заканчивающееся на последнюю букву последнего. Вариациями этой игры являются «Молния», в ходе которой следующее слово начинается на вторую букву предыдущего, потом – на третью, и так до конца, и «Бабочка» – самая сложная из игр этого типа. При реализации игры «Бабочка» группа делится на две части, каждая из которых «вяжет цепочку», по какому-то выделенному признаку, например – группа 1 подбирает слова, содержащие буквосочетание th, а группа 2 – удвоенное o. Последние в ряду обеих групп студенты должны подобрать пару слов, в которых первый признак будет сочетаться со вторым. Данная методика лучше всего подходит как для расширения словарного запаса и активизации памяти, так и для совершенствования навыков написания слов, поскольку требует повышенного внимания к правильному письму.

«Логическая лестница». Данная методика лучше всего реализуется в конце занятия, когда студенты уже устали, или в начале, когда учащихся, особенно студентов ОЗО, необходимо настроить на максимально полное восприятие информации и ее конструктивный анализ, а не полное отрицание, инициированное страхом после длительного перерыва не справиться с изучением языка. Преподаватель на первом этапе дает студентам некое утверждение на английском или русском языке, например: «ваш девятилетний ребенок не вернулся вовремя домой из школы» и предлагает методом мозгового штурма всем присутствующим давать этому факту любые объяснения, которые придут им в голову. При этом, учащиеся должны максимально внимательно слушать не только себя и преподавателя, но и коллег. Необходимо поставить им задачу запомнить как можно больше высказанных гипотез, не прибегая к письму. На втором этапе аудитории предлагается разделить приведенные гипотезы по каким-то группам, например психологические, социологические, уголовные. На третьем этапе гипотезы распределяются по выделенным группам. Это упражнение тренирует слуховую память, хорошо развивает аналитический аппарат и неплохо снимает стресс у возрастных студентов, демонстрируя им, что все необходимые для изучения языка системы мышления у них работают [1; 2; 4; 5; 8].

Английский – логопедия. Разрабатывая упражнения, на стыке данных предметов, автор исходил из того, что погрешности в произношении русских и английских звуков и звукосочетаний вызываются достаточно близкими причинами, следовательно, их коррекция так же может осуществляться близкими методами [8; 10; 11]. Нюансом, отличающим изучение иностранного языка от родного, является существенная разница в возрасте обучающихся. Родной язык дети начинают осваивать в 2-3 года и к 5-летию возрасту, как правило, уже владеют набором общеупотребительных слов и выражений. Иностранному же наоборот, начинают учить около 5 лет и позже. Ученикам, с которыми чаще всего приходится иметь дело автору, уже больше 17 лет, так что имеющие ошибки в произношении, нередко, успевают закрепиться и нужно работать не только над выработкой правильного произношения и коррекции только что проявившихся проблем, как это делают логопеды, но и над устранением непра-

вильного произношения звуков у взрослых людей, восприимчивость которых уже не так высока, а мотивации работать над своей речью стало даже меньше, чем было в старшей группе детского сада. Однако, в работе со взрослыми учениками есть и положительные стороны: встречающиеся у них нарушения речи, как правило, имеют не физиологическую, а психологическую и методическую природу, поэтому при правильном подходе легче поддаются коррекции. В своей работе автор использует следующие модификации логопедических методик: последовательная постановка произношения звука. Сначала отрабатывается правильное произношение отдельно взятой буквы или буквосочетания, затем буква «вставляется» в ударный слог внутри слова, после чего следует текст в начале в 5-6 строчек длиной, потом – до половины страницы, где слова с «проблемными» буквами или буквосочетаниями повторяются максимально часто. Другой модификацией логопедической методики являются стихи-договорки, где трудные английские буквосочетания и слова подаются в сложной фонетической конструкции, создающей им опору и ассоциативную связь со знакомыми студентам созвучными словами на русском языке.

В данной статье автор приводит фрагмент «Баллады о свадьбе звуков»:

Т и **Н**, сцепившись краем, звуки [θ] и [ð] рождают.

С и **Н**, обнявшись – [tʃ] – честь и совесть всех врачей.

Р и **Н** нам [f] родит – **филин флейтою фырчит**.

О два раза будет [u:] – почему же, почему?

Но с **UGHT o** будет – [ɔt] – первый звук, последний ход.

Т и **С**, и буква **Н** – [tʃ], да будет ярче свеч!

А также, фрагмент стихотворения «**Teen and tee**»

Тяжело тебе в **thirteen** –

Сеп твой мир, и ты **один**,

Но куда трудней **идти**,

Когда встретишь ты **thirty**.

Трудно в мире быть подростком –

Fourteen – время перекрестка

For teenager все пути,

Но, быть может, лишь к **forty**

Сможешь к цели ты **дойти**.

Опора произношения трудных английских буквосочетаний на знакомые русские в данной разработке усиливается выделением нужных звуков жирным шрифтом, а также тем, что изучаемые буквосочетания почти всегда стоят под ударением. В детском варианте можно так же добавлять к каждой строфе соответствующую картинку.

Английский – География. Соединение английского языка с географией можно добиться не только изучением карты Соединенного королевства и работой с текстом по страноведению. Как было сказано выше, элементы географии могут вводиться и в ролевые игры, и в Дни культуры. В данном же разделе разработан проект, позволяющий студентам лучше изучить карту НСО, хотя она пригодна и для более широкого применения. Проект назван автором «**Экологический маршрут**» и, главным образом, предназначен для студентов-географов

и биологов. Для того, чтобы его реализовать, необходима простая или электронная карта НСО, лучше всего экономическая, где обозначены как основные находящиеся в Новосибирской области предприятия, наносящие тот или иной ущерб окружающей среде, так и участки, где подобные объекты отсутствуют или давно закрыты. Затем, с помощью обычного карандаша или программы ДубльГис, строятся два разных маршрута: один, включающий дорогу между несколькими предприятиями, второй – наоборот соединяющий между собой экологически благополучные зоны. Оба эти маршрута подробно описываются на английском. В описание маршрута непременно должны входить: название местности, через которую он проходит, ручьев, рек, населенных пунктов, а так же название и профиль предприятий, и название основных видов встречающихся на прилегающей к ним местности растений. Экологически благополучные зоны так же должны быть подробно описаны. В процессе реализации данной методики не только происходит расширение словаря студентов, за счет таких терминов пригородной топографии, как «река, ручей, овраг, холм, мусор, предприятие, осина, ель, полынь и т. д.», но и закрепляются знания студентов о топографии района их проживания, что так же ценно в условиях, когда автобусное сообщение почти полностью отучило студентов обращать внимание на то, что вокруг них находится.

Выводы

Итак, резюмируя все вышесказанное, можно с уверенностью утверждать, что не только возможно, но и очень полезно соединять преподавание иностранного языка с другими дисциплинами. Подобный метод работы задействует у учащихся разные зоны мозга, повышая вероятность закрепления полученных знаний. Взаимодействие разных предметов так же помогает в максимально короткий срок преодолеть дефицит общей культуры, пробудить у учащихся интерес к разным областям знания и, в конечном итоге, дать им в руки действенный инструментальный дальнейшего самообучения. В статье использовались стихи автора.

Список литературы

1. Волкова А. А. Добровольская Е. В. Образовательные технологии при обучении иностранным языкам // Вестник педагогических инноваций. 2012. № 1. С 38–47.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2008. 352 с.
3. Дудина М. Н. Диалог как герменевтический метод понимания текста // Научный диалог. 2012. № 1. С. 235–246.
4. Дулатова З. А., Лапина Е. С. О развитии логического мышления учащихся средствами математики // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 3. С. 7–13.
5. Дулатова З. А., Лапина Е. С. Развитие культуры трансляции способов познавательной активности у студентов педагогических вузов в процессе изучения методов индуктивных рассуждений // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 10. С. 41–55.
6. Лазарева И. Н. Герменевтический метод в обучении сложной коммуникации на занятиях по иностранному языку // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 3. С. 13–18.

7. Ожгибесова Н. Ю., Бабич О. А., Сизова Л. В. Формирование компетенции межкультурного и профессионального общения на иностранном языке в магистратуре естественно-научных направлений // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 3. С. 55–59.

8. Османова Г. А., Перегудова Г. С. Вводим звуки в речь. Картотека заданий для автоматизации звуков С, З, Ц, Щ, Ч, Л, Ль, Р, Рь. СПб.: Каро, 2010. 113 с.

9. Сотникова С. А. Формирование языковой компетенции с использованием песни на уроках французского языка // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 3. С. 18–24.

10. Byrnes J. P. Cognitive Development Theory // Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development. 2008. P. 543–552.

11. Cromley J. Learning to think, learning to learn. Washington, D.C.: National Institute for Literacy, 2012. 238 p.

УДК 378.1:811

Коротких Елена Геннадьевна

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ МОДУЛЬНОГО ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье представлена попытка показать необходимость совершенствования традиционных способов описания результатов обучения иностранным языкам, что соответствовало бы современному модульному принципу построения учебного процесса. Принцип выставления баллов при оценивании связан с понятием оценочной таблицы в качестве инструмента, описывающего критерии выставления отметок за работу студентов. В общих чертах каждая оценочная таблица состоит из набора критериев, отметок/баллов, связанных с этими критериями. Оценочная таблица, таким образом, описывает уровни освоения программы/модуля в разных точках шкалы.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков, оценка результатов обучения, учебные модули, студентоцентрированный подход, таксономия Блума.

Коротких Елена Геннадьевна – зав. кафедрой иностранных языков, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет», доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», K2641784@mail.ru, г. Новосибирск (Россия).

Korotkikh Elena Gennadevna – Candidate of Philology, associate Professor, Head of the Foreign Languages Department, Faculty of State and Municipal Government, Novosibirsk State Agrarian University, Associate Professor of the Foreign Languages Department Novosibirsk State Pedagogical University, elenko-nsk@yandex.ru, Novosibirsk (Russia).

Korotkikh Elena Gennadevna

FOREIGN LANGUAGE LEARNING OUTCOMES WITHIN
MODULAR CURRICULUM

Abstract. The article presents an attempt to show the need to improve traditional ways of describing learning outcomes in foreign languages, which would correspond to modern modular principle of curriculum structure. The assessment principle is associated with the concept of assessment table as a tool that describes the criteria for the students' performance. In general, each assessment table consists of a set of criteria, marks/scores associated with the criteria. The evaluation table thus describes the levels of the program/module development in different points of the scale.

Keywords: foreign language teaching, learning outcomes, modular curriculum, student-centered approach, Bloom's taxonomy.

Очевидно, что тенденции современного образования свидетельствуют о переходе от традиционного централизованного на преподавателе подхода к студенто-центрированному [4]. Данная модель, которую вполне можно назвать альтернативной, фокусируется не только на методически последовательном процессе преподавания, но и на точно определённых результатах обучения, которые, как ожидается, смогут продемонстрировать студенты в конце модуля или программы. *Результаты обучения – это формулировки того, что, как ожидается, будет знать, понимать и / или будет в состоянии продемонстрировать учащийся после завершения процесса обучения* [5; 8]. Данное классическое определение вполне можно конкретизировать, введя в него понятие компетенции. Таким образом, *под результатами обучения можно понимать набор освоенных к завершению программы компетенций, подразумевающих набор дескрипторов – знать, уметь, владеть.*

Учебную программу, в частности по иностранным языкам, следует проектировать таким образом, чтобы обучающая и учебная деятельность, а также оценочные задания методически и логически координировались бы с результатами обучения. Дж. Мун описывает данный процесс в терминах конструктивной согласованности, подчёркивая, что при качественной системе обучения метод преподавания, принцип построения образовательного процесса и метод оценивания скоординированы в целях получения студентами ожидаемых и желаемых результатов: Level descriptor sand module aims guide the writing of learning out comes. A set of level descriptors may act directly as a guide for the writing of learning out comes or ... may be translated into descriptors for the discipline or program. Learning outcomes are derived from consideration of level descriptors and aims. Learners must achieve the learning outcomes to gain credit for the module. Learning out comes imply the assessment criteria. [8]. Очевидно, что при наличии согласованности между тем, **чего** мы хотим добиться от своих студентов, **как** мы их учим и как оцениваем, преподавательская деятельность становится гораздо более эффективной.

Конструктивной согласованности между архитектурой учебного процесса и конкретикой результатов обучения, на наш взгляд, можно добиться, если

следовать *модульному принципу обучения* (МО). Модульное обучение часто противопоставляют традиционной линейной форме программированного обучения. Однако, представляется правомерным говорить не о противопоставлении, а о преемственности МО по отношению к другим теориям и концепциям, связанным с конструированием учебного процесса. От программированного обучения модульное переняло способы управления учебным процессом, т. к. позволяет создать целостную наглядную программу и реализовать проблемную подачу содержания в модуле, что несколько не противоречит дидактическим принципам линейной формы подачи материала [1; 2; 7]. **МО характеризуется:** 1) структурностью, 2) вариативностью, 3) адаптивностью, 4) большим удельным весом самостоятельной работы обучающихся, 5) нетрадиционными формами и методами активного обучения, 6) активной познавательной деятельностью обучающихся, 7) **чётким определением результатов обучения.**

Всё множество существующих определений модуля образовательной программы можно свести либо к **широкому понятию модуля** – модуль как единица государственного учебного плана по специальности, представляющая набор учебных дисциплин, отвечающий требованиям квалификационной характеристики; либо к **более узкой трактовке данного понятия** – модуль как организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины. Учебный модуль правомерно рассматривать как *автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала, методическое руководство (включая дидактические материалы), систему контроля и оценивания результатов обучения* [2; 3].

Результаты обучения, прежде всего, должны задавать приемлемый пороговый стандарт, позволяющий студенту успешно завершить модуль. Успешность студента выше данного порогового значения последовательно дифференцируется с помощью отметок и/или баллов. Практика преподавания иностранного языка показывает, что простое выставление отметки студенту не всегда даёт адекватную информацию о достигнутых результатах. Общий балл (оценка) не позволяет установить сильные и слабые стороны конкретных результатов обучения того или иного студента. Однако, если отметочная система соотносится с определёнными критериями выставления баллов, это может существенно повысить эффективность оценивания. Описание критериев выставления балла может существенно помочь студенту в выявлении параметров и областей освоения модуля, по которым необходимы улучшения и, как следствие, могут быть достигнуты более высокие результаты.

При **формулировании результатов обучения в рамках модульной программы по иностранным языкам** следует руководствоваться рядом принципов: 1) следует разграничивать общие для всей программы и конкретные для отдельных модулей результаты. Существуют различия в характере результатов программы и результатов обучения, написанных для модулей. Результаты программы (освоение компетенций) пишутся для типичного или среднего студента и могут носить декларативный характер. Результаты обучения по модулю всегда конкретны и объективно оцениваются [5; 7]; 2) следует использовать классификацию или категоризацию когнитивного поведения, известную как

таксономия Блума. Данная классификация представляет готовую структуру и список глаголов, что облегчает написание результатов обучения [6]; 3) рекомендуется описывать до шести результатов обучения на каждый модуль.

Принцип выставления баллов при оценивании, как правило, связан с понятием *оценочной таблицы*. Исходя из формулировок Роквелла, Беннета и Дж. Муна, оценочная таблица – это оценочный инструмент, описывающий критерии выставления отметок за работу студентов. В общих чертах каждая оценочная таблица состоит из набора критериев, отметок/баллов, связанных с этими критериями. Оценочная таблица, таким образом, описывает уровни освоения программы/модуля в разных точках шкалы [9; 8].

Приведём пример описания результатов обучения студентов первого курса неязыкового бакалавриата по модульной программе изучения английского языка (учебно-методический комплекс Headway Elementary / Pre-Intermediate).

По завершении данной программы ожидается, что студенты должны прийти к следующим **общим** результатам обучения: **формирование и совершенствование основных навыков и умений, необходимых студентам:**

1) для работы с литературой на иностранном языке (как общекультурного, так и профессионального характера);

2) для реализации устной речевой деятельности (диалогической и монологической);

3) для дальнейшей самостоятельной работы над иностранным языком в рамках практической работы по специальности.

Вышеперечисленные общие результаты обучения иностранному языку можно конкретизировать со следующими критериями оценивания на примере модульного учебно-методического комплекса Headway Pre-Intermediate (английский язык).

Таблица 1.

Конкретизация результатов обучения

Критерии оценивания: оценка/балл	Результаты обучения
1	2
Отлично / 5 баллов	Студент применяет язык как средство извлечения нужной информации, как средство решения практических вопросов и проблем; способен создавать высказывания по грамматическим моделям; применяет навыки чтения, письма и перевода в практике письменного и устного общения профессионального характера; способен аргументировать точку зрения; применяет знания для вступления в коммуникацию и выхода из неё; способен представить доклад/презентацию на английском языке, используя приёмы речевого воздействия.
Хорошо / 4 балла	Студент способен составить высказывание на английском языке; объяснить применение грамматических правил; способен вступать и поддерживать коммуникацию общего и общепрофессионального характера; способен участвовать в дискуссии, высказать суждение о прочитанном или услышанном; способен написать личное и деловое письмо, небольшой доклад.

Окончание табл. 1

1	2
Удовлетворительно / 3 балла	Студент способен выделить и назвать грамматические формы в предложении, составить несложное предложение и высказывание, назвать формулы речевого общения, способен составить несложные диалоги, рассказать о правилах построения вопросно-ответных структур
Неудовлетворительно / 2 балла	Студент способен выделить, назвать и перевести только простейшие грамматические формы, не способен составить предложение и высказывание, способен составить словосочетания из выделенного инвентаря языковых единиц, монологическая речь и диалог возможны только как воспроизведение/перечисление заученных моделей.

Конкретизация результатов обучения, как представлено в данной таблице, строится на основе пирамиды глаголов действия таксономии Блума [6]. Чем выше оценка/балл результата обучения, тем выше уровень глаголов действия.

Разграничение результатов обучения и предложенная в данной статье регламентация формируемых умений и навыков, их конкретное содержание, позволяют организовать учебный процесс, при котором студент знает, что от него ожидает преподаватель и как будет оценен результат его труда. В свою очередь, проектирование учебного комплекса «иностраный язык» по модульному принципу представляется одновременно и прагматической по своей сути, и студенто-центрированной методикой. Базовые принципы, заложенные в основе модульной программы (структурность, проблемность, вариативность, адаптивность, активизация познавательной деятельности, определённости результатов обучения), на наш взгляд, дополняются психологической комфортностью участников образовательного процесса на основе индивидуального подхода.

Список литературы

1. Береславец А. П., Белогурова Н. А., Хохлова Т. А. Модульная система в аспекте применения инновационных методов обучения // Профессиональное образование в современном мире. 2014. № 1(12). С. 168–178.
2. Коротких Е. Г. Модуль как составляющая учебно-методического комплекса по иностранному языку для технических и естественно-научных направлений бакалавриата // Профессиональное образование в современном мире. 2013. № 3 (10). С. 133–140.
3. Коротких Е. Г., Носенко Н. В. Стратегии обучения иностранному языку в ситуации академического обмена // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, № 3. С. 462–468.
4. Подлинный О. Л., Молокова О. А. Личностно-центрированный подход как основа сопровождения студентов на этапе адаптации к обучению в вузе [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/11/pedagogika/podlinyayev-molokova.pdf (дата обращения: 18.10.2015).

5. Трубицына Н. А., Баранова Н. А., Банникова Т. М., Глазкова А. В. Новые результаты образования: технологии проектирования, измерения и оценки качества. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2011. 214 с.
6. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive domain. New York: McKay, 1969. 403 p.
7. Church C. Modular Courses in British Higher Education: A critical assessment // Higher Education Bulletin. 1975. Vol. 3(3). P. 165–184.
8. Moon J. Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria – ENEA version. UK: Bournemouth University, 2007. Available at: http://spectare.ucl.slu.se/adm/sus/2008/plagiarism_eng/JennyMoonExercise.pdf (accessed 10.11.2017).
9. Rockwell S. K., Bennett C. Targeting Outcomes of Programs (TOP): An Integrated Approach to Planning and Evaluation. Unpublished manuscript. Lincoln, NE: University of Nebraska, 1999. 58 p.

УДК 378+372.016:811*40+81'27

Прокопьева Нина Ивановна

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы формирования и развития коммуникативной компетенции студентов-магистрантов – многоаспектного явления, в котором исследователи выделяют ряд компонентов: лингвистический, социокультурный, стратегический, дискурсивный и др. Понятия «коммуникативная компетенция» и «компетентность» рассматриваются в лингвистическом, психологическом и педагогическом ракурсах. Раскрываются цели и содержание данного вида компетенции в процессе обучения иностранному языку на отделении магистратуры в рамках профессионального и делового общения. Формирование коммуникативной компетенции требует создания определенной образовательной среды, отвечающей задачам личностного и профессионально ориентированного развития. В рамках изучения иностранного языка данная среда является интегративной и сочетает в себе ряд образовательных сред, главными из которых выступают коммуникативная и профессионально-творческая. Особенности их характеристик и условий создания важны для творческих видов деятельности, среди которых следует назвать разработку проектов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, компетентность, коммуникативная образовательная среда, профессионально-творческая среда, проектная деятельность.

Прокопьева Нина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», prosc33@yandex.ru, г. Новосибирск (Россия).

Prokopyeva Nina Ivanovna – Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia).

Prokopyeva Nina Ivanovna

DEVELOPING POSTGRADUATE STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article considers development of postgraduate students' communicative language competence. This phenomenon involves such aspects as linguistic, socio-cultural, strategic, and discursive. The concepts of communicative language competency and competence are analyzed from linguistic, psychological, and educational perspectives. The author clarifies the aims, objectives and contents of developing communicative language competencies and competence through teaching foreign languages for professional and business purposes to postgraduate students.

Development of communicative language competencies and competence requires special communicative, profession-oriented and creative learning environments. The peculiarities of these types of learning environments are essential for creative activities. Among relevant creative activities the author considers projects.

Keywords: communicative competency, competence, communicative learning environment, profession-oriented and creative learning environment, project activities.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВО) переход на уровневое образование направлен на формирование высоко профессиональных, компетентных, способных к саморазвитию выпускников вуза. Магистратура как вторая ступень высшего профессионального образования дает возможность обучаемым повысить уровень своего образования и квалификации. Из требуемых ФГОС ВО общекультурных и профессиональных компетенций одной из ключевых является коммуникативная компетенция. Она определяет владение специалистом коммуникативной деловой культурой, быть готовой к сотрудничеству, диалогу и другое, т. е. обладать коммуникативной компетентностью – способностью человека на практике осуществлять коммуникацию в различных ситуациях общения.

Исследователи рассматривают данный вид компетенции как многоаспектное явление и выделяют следующие его компоненты: лингвистический (знание системы языка и умение пользоваться ими для понимания речи других людей и выражения собственных мыслей); социокультурный (знание этнокультурных особенностей страны изучаемого языка, речевого и неречевого поведения); стратегический (умение пользоваться эффективными стратегиями при решении коммуникативных задач); дискурсивный (знание правил построения устных и письменных сообщений); компенсаторный (умение преодолевать затруднения, возникающие в процессе речевого общения); прагматический (умение выбирать эффективный и целесообразный способ выражения мысли в зависимости от условий и поставленной задачи) [3].

Процесс обучения иностранным языкам играет важную роль в формировании коммуникативной компетенции студентов магистратуры. При этом данный вид обучения служит не только достижению результата в овладении иностранным языком, но также способствует более глубокому освоению спе-

циальности, использованию языка в профессиональной деятельности, в деловом, личном общении, а также в вопросах, касающихся научных исследований.

Знание иностранного языка отражено как часть общекультурной компетенции, которая предполагает: способность пользоваться русским и иностранным языками как средствами делового общения; способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, расширять свое научное мировоззрение; анализировать, синтезировать и критически резюмировать информацию и др.

Все выше сказанное позволяет сказать, что формирование компетенций и компетентностей (способность человека к практической деятельности) в современной системе подготовки специалиста, и в частности коммуникативной компетенции, является важной задачей на всех ступенях высшего учебного заведения.

Вопросы исследования и разработки развития иноязычной коммуникативной компетенции нашли свое отражение в работах многих ученых: А. С. Акопова, И. Л. Бим, М. А. Бушуева, А. Л. Гуркина, Н. Д. Гальскова, Т. В. Емельянова, И. А. Зимняя, А. В. Мамедова, Р. П. Мильруд, М. Н. Новосёлов, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и другие. Ими рассмотрены теоретические и практические вопросы данного явления с учетом особенностей различных наук: лингвистики, психологии, педагогики, социологии.

Так с точки зрения лингвистики исследователи делают акцент на собственно языковой аспект изучения компетентности, т. е. освоение языковой системы, умение использовать средства языка в речевом взаимодействии.

В психологическом ракурсе данное явление определяют как интегральное, относительно стабильное, целостное психологическое образование, проявляемое в индивидуально-психологических, личностных особенностях в поведении и общении конкретного индивида [1]; «как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [2, с. 4].

Коммуникативная компетентность как педагогическое явление, определяется учеными как сложное целостно-личностное образование, включающее в себя гуманистические ориентации, коммуникативные ценности, совокупность личностных качеств, обеспечивающих готовность к диалогическому общению, знание основ общения, культуру взаимодействия, проявляющуюся в процессе педагогического взаимодействия [9]; совокупность коммуникативных способностей, коммуникативных умений и коммуникативных знаний, адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решения [6]; как определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия личности с окружающими для успешного функционирования в профессиональной среде и обществе [7].

Отвечая современным требованиям, предъявляемым выпускникам магистратуры, в числе которых следует назвать формирование способности осуществлять межкультурную коммуникацию в рамках своей профессиональной и научной деятельности, особую роль приобретает обучение профессионально-

му языку и деловому общению. В ходе изучения данных дисциплин магистранты приобретают знания и умения, важные для формирования коммуникативной компетенции в сфере науки и углубления профессионально-ориентированной языковой компетенции: владение иноязычной профессиональной лексикой; знакомство с особенностями стиля научных текстов; углубление и систематизация знаний грамматического материала, необходимого для чтения и перевода научной литературы по специальности (структура предложений, сложные грамматические и синтаксические конструкции и др.); способы получения, переработки и представления полученной информации (реферирование, аннотирование, тезисы, доклад); основы делового общения (презентация, деловая переписка, ведение переговоров и др.); представление содержания своей магистерской диссертации на изучаемом иностранном языке и оформление ее в формате презентации.

Выше сказанное способствует реализации личностно-ориентированного обучения, отправной точкой которого является личность обучаемого, удовлетворение его жизненно значимых образовательных потребностей, внутренние установки и другое. Это требует организации индивидуально-творческого образовательного процесса и создания условий для его реализации как процесса присвоения субъективно нового знания, а также способов его получения. Немаловажную роль при этом играет создание особой образовательной среды, поскольку именно образовательная среда является одним из ведущих факторов развития личности, дает ей возможность идентифицировать себя в социуме, удовлетворить собственные потребности в обучении, а также воспринимать образование как личностную ценность. Важными составляющими такой среды являются внедрение инновационных педагогических технологий, проектирование современного содержания образования с учетом профессиональной направленности, организация самостоятельной работы, выполнение творческих, профессионально-ориентированных проблемных заданий, проектов и другое.

Образовательная среда определяется исследователями как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности [8]. Процесс обучения иностранному языку студентов и магистрантов неязыковых специальностей в вузе происходит в рамках сочетания нескольких типов сред: учебной, коммуникативной, творческой, информационно-образовательной, профессионально-ориентированной. Несмотря на то, что каждая среда имеет свои особенности и характеристики, следует отметить, что любая из них не существует изолированно от других, а является частью интегрированной среды и способствует реализации учебно-воспитательных задач, а также влияет на формирование личностных и профессиональных качеств обучаемых.

Рассматривая в качестве основополагающих компетенций студентов-магистрантов коммуникативную компетенцию, следует отметить, что ее формирование происходит в рамках коммуникативной среды. Основные характеристики данной среды на любом этапе обучения иностранному языку разработаны в концепции коммуникативного обучения методической школой Е. И. Пассова [4].

В рамках данной среды осуществляется следующее: мотивированность действий обучаемых, исходящих из внутреннего побуждения; целенаправленность речевой деятельности; речемыслительная активность; ситуативность (соответствие норм речевой и невербальной коммуникации социокультурной общности); функциональность; эвристичность; новизна; проблемность.

В качестве значимого условия для формирования коммуникативной компетенции выступает создание личностно ориентированной ситуации посредством: специальной организации содержания образования с учетом выявления субъективных ценностей; предоставления студенту свободы выбора темы, материала, способов деятельности; создания атмосферы и условий для индивидуального и группового творчества; возможности для взаимодействия и общения в процессе работы.

Определяя образовательную среду при обучении магистрантов иностранному языку как интегративную, необходимо учитывать ее профессионально-творческую составляющую. Именно в рамках данной среды наиболее успешно проявляются творческие виды деятельности, среди которых следует назвать разработку проектов. При этом данная среда характеризуется личностным взаимодействием, диалогичностью, открытостью, самостоятельностью, ответственностью. Ей присущи проблемность, профессиональная направленность, творческая самореализация как средство активизации и становления субъектности, вариативность и индивидуализация. В процессе разработки проектов (индивидуальных, парных, групповых) формируется такое свойство личности как готовность к деятельности, которая структурируется взаимосвязью компонентов: 1) содержательно-процессуального (овладение знаниями, навыками смысловой переработки информации, творческими умениями решения задач проекта); 2) мотивационного (понимание значимости проектной деятельности, потребность в совершенствовании своих знаний с целью участия и решения задач практики); 3) профессионально-целевого (формирование профессиональной направленности обучения, расширение и углубление предметных и профессиональных знаний магистрантов, овладение профессиональными умениями: гностическими, проектировочными, коммуникативными, организаторскими); 4) нравственного (ответственность за выполнение своей части проекта, результат собственной деятельности); 5) рефлексивно-оценочного (формирование критического стиля мышления, умений и навыков рефлексивно-оценочной деятельности) [5].

Организованная таким образом коммуникативная образовательная среда позволяет осуществить внедрение инновационных педагогических технологий, проектирование современного содержания образования с учетом профессиональной направленности, организацию самостоятельной работы, выполнение творческих, профессионально-ориентированных проблемных заданий, проектов и другое.

Список литературы

1. Буртовая Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития (на примере студентов-будущих педагогов-психологов): дис. ... канд. психол. наук. – Томск : [Б. и.], 2004. 176 с.
2. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии. М.: МГУ, 1990. 104 с.
3. Падей Е. В. Психолого-педагогические исследования формирования коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2013. № 2. С. 388–390.
4. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык, Курсы, 2010. 568 с.
5. Прокопьева Н. И. Формирование творческих умений студентов в процессе проектной деятельности // Развитие человека в современном мире: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (16–18 апреля 2013 г.). Новосибирск: НГПУ, 2013. С. 359–362.
6. Сидоренко Е. М. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2004. С. 59–60.
7. Степанова М. М. Современные подходы к обучению иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2010. № 2/111. С. 109–114.
8. Тарасов С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2011. № 3. С. 134–138.
9. Тимашкова Л. Н. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза. Минск: МГЛУ, 2001. С. 23–24.

УДК 159.9

Колесник Надежда Юрьевна

ФЕНОМЕН ПЕРЕВОДЧИКА-АВТОДИДАКТА

Аннотация. В статье обсуждаются и дифференцируются следующие понятия: «автодидактика», «автодидакт», «лингвоавтодидактика». Приводятся различные трактовки терминов из словарных статей отечественных и зарубежных авторов. Поднимается вопрос о сходстве и различии значений таких понятий, как «автодидактика» и «самообучение». Данный вопрос актуализируется в рамках теории и процесса обучения филолога-переводчика. На основании анализа литературных переводов (поэзии и прозы), личных знакомств с выдающимися и талантливыми людьми, анализа их биографии автор концептуализирует «ав-

Колесник Надежда Юрьевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и практики перевода Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва (Россия).

Kolesnik Nadezhda Yurevna – Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor of the Department of Theory and practice of translation, Russian state humanitarian University, Moscow (Russia).

тодидакта» как универсально образованного человека, что с точки зрения перевода отражается в широте эрудиции, взглядов, глубине познания и восприятия, особенностях творческих приемов и языке переводчика.

Ключевые слова: автодидактика, лингвоавтодидактика, автодидакт, самообучение, самоучка.

Kolesnik Nadezhda Yurevna

THE PHENOMENON OF TRANSLATOR-AUTODIDACT

Abstract. The article discusses and differentiates the following concepts: «autodidactica», «autodidact», «lingvohelpanto». The paper contains various interpretations of terms from dictionary articles of domestic and foreign authors. The question of similarity and the difference in the meanings of such concepts as «autodidactics» and «self-education» is raised. This question actualized within the framework of the theory and process of philologist-translator teaching. Based on the analysis of literary translations (poetry and prose), personal acquaintances with outstanding and talented people – translators, analysis of their biography, the author conceptualizes the «autodidact» as a universally educated person, which in terms of translation is reflected in the breadth of erudition, views, depth of knowledge and perception, features of creative techniques and the language of the translator.

Keywords: autodidactica, lingvohelpanto, autodidact, self-learning, self-taught.

*У человека поистине есть и лампада, и светильня, и масло,
и огниво со всем прибором. Лишь бы только он умел высекать искры,
принимать их огнивом и зажигать светильник.*

Ян Амос Коменский.

Представленное исследование посвящено интересной, всегда актуальной и малоизученной педагогической проблеме. Этот факт ярко иллюстрируют размышления Антуана де Сент-Экзюпери в книге его жизни «Цитадель». Приведу некоторые из них:

- Человек – это тот, кто творит.
- Дело не в качестве твоего движения, а в том, чтобы ты двигался.
- Любовь к познанию – вот главное мерило.
- Карабкайтесь, карабкайтесь вверх каждый день.

Очевидно, что речь идет о тех путях, тропинках, траекториях, которые человек выстраивает для себя в пространстве образования. Или ему их выбирают? Или, как говорят на Востоке, появится ученик, придет и учитель? Итак, как говорят англичане nature or nurture? Или и то и другое? Чтобы ответить на этот вопрос, представляется необходимым поразмышлять над таким явлением, как «автодидактика» и «автодидакт».

Кто не желает всегда слушать, видеть, делать что-либо новое? Кому не доставляет удовольствие каждый день куда-нибудь отправляться, с кем-либо побеседовать, о чем-либо, со своей стороны, рассказать? – Поэтому многие самостоятельно достигают разнообразного познания вещей, сами себе учителя. Ян Амос Коменский «Великая дидактика».

Термин «автодидактика» (со значением «самообучение») можно обнаружить в словарях А. Д. Михельсона (1865), А. М. Чудинова (1910), М. Попова (1907), а также в современных толковых словарях и словарях педагогических терминов. Например, Д. Г. Левитес (2003) приводит такие трактовки термина, как:

- теория и практика конструирования собственных технологий обучения;
- система освоенных методов и приемов обучения, используемых субъектом учебной деятельности (главным образом, в процессе самообразования) и воспринимаемая им как продуктивная;
- универсальная система самообразования.

Понятие «автодидакт» ввел в научный оборот немецкий философ Готфрид Лейбниц. Интерпретацию термина можно также найти в упомянутых словарях, включая известный словарь Д. Н. Ушакова (1935-1940). В определении термина выделим следующие аспекты:

- человек, самостоятельно получивший образование высокого уровня вне стен учебного заведения, без помощи обучающего, который стремится найти профессиональное применение своим знаниям, а иногда и признание;
- универсал;
- образованная, творческая личность (англ. self-taught person).

Со временем в оборот вошло понятие «лингвоавтодидактика». Ему посвящены исследования В. А. Куринского, который справедливо утверждал, что «каждый язык – незаконченная поэма». В английской лингводидактике употребляется термин “autonomy” (самостоятельность, способность к самообучению) как главная цель языкового образования сегодня. И, если говорить о роли рассматриваемого феномена в образовании филолога, переводчика, вряд ли кто-то будет оспаривать значимость способности студентов к самообучению, самоконтролю, овладению различными стратегиями работы с языком, оцениванию собственной деятельности. Зададимся еще одним существенным в контексте данной темы вопросом: Брунер, автор исследований по теории обучения, утверждает, что отношения между преподавателем и студентом это – “a relation between one who possesses something and one who does not”. J. S. Bruner. Так ли это в сегодняшней системе образования? Полностью ли совпадают термины «автодидактика» и «самообучение»?

Добавлю, что во всех упомянутых выше словарях понятие «автодидакт» является синонимом понятия «самоучка». Равнозначна ли коннотация этих слов? Являются ли исчерпывающими определения? А. А. Леонтьев считает, что «автодидактов, гениальных самоучек, начинающих с нуля, не бывает».

На мой взгляд, наиболее объемным и точным является определение «массштабно мыслящий универсал». Последнее слово повторяется неоднократно и представляется ключевым. Поэтому, мне кажется, «автодидакт» и «самоучка» – не синонимы. И личность человека, который заставил меня задуматься, блестяще подтверждает этот факт.

Евгений Семенович Стольберг. Вспомнив недавние презентации наших студентов, начну с киплингковского “If”, с некоторых фрагментов стихотворения в его переводе. В переводе – «Когда»:

– Когда умеешь ждать не уставая
 Оболганный молвой не лжешь в ответ
 Когда ты сдержан
 Щек не надувая
 И к ненависти – ненависти нет...
 – Когда в мечтах не путаешь дороги
 И размышляя – не упустишь цель...
 – Когда тебя толпа не тянет в омут
 И не дурманит близость к королям...
 – Тогда твои земля и все земное
 Тогда, сынок. Твой титул – Человек.

А вот Альфред Теннисон – За грань.... (см. распечатку). Примечательно, что создавался перевод с 9 мая 2007 по июнь 2008, в Комарово-Петербурге. А ведь небольшое стихотворение. Итак, автодидакт, прежде всего, человек глубины, тщательности, раздумий. Как не вспомнить Павла Муратова и его «обильное плодами вечное ученичество»? Особенность перевода, которая обращает на себя внимание: отсутствие знаков препинания, заглавных букв, за исключением смыслового центра – Рулевой, слитность, единство, неразрывность текста. Он воспринимается как живописное полотно. И это, мне кажется, неслучайно. Если считать «автодидактом» универсально образованного человека, то в самой манере перевода отражается широта эрудиции, взглядов, глубина познания и восприятия, особенности творческих приемов, языка.

«Все давалось ему нелегко, но в его судьбе творца всегда была видна ему неуклонность пути вверх... Банальности и повтора он позволить себе не мог – и годами выжигал их из своих партитур, трудясь в поте лица над каждым тактом... Все симфонии... были немыслимо повествовательно интересны каждой фразой – хотя, чтобы услышать это, требовалась немалая работа души...». Это – об австрийском композиторе Антоне Брукнере. Собственное сочинение “Dem Lieben Gott”.

Интересна композиция новеллы, в которой ни разу не назван герой, увлекателен сюжет, но главное – текст читается как партитура, он наполнен музыкой и ритмом. Сам автор в послесловии замечает: «Мне не хочется, чтобы он читался, как биографический очерк, не в биографии тут дело». Новелла – о ненаписанном финале Девятой симфонии Брукнера, ему посвящен авторский комментарий, потрясающий глубиной проникновения в предмет повествования, ощущением близости, родственности душ с героем и читателями. Комментарий, посвященный реконструкции Девятой симфонии Брукнера (которая, как и написание самой симфонии композитором, заняла 9 лет), читается с неменьшим интересом, чем сама новелла. Вот, например, ремарка Евгения Семеновича, которая все расставляет на свои места и в то же время открывает бесконечный горизонт дальнейших размышлений и поисков: «Авторы реконструкции... в своей аннотации тонко анализируют разницу между немецким *beendet* и *vollendet* (окончено и завершено)... мы никогда не узнаем, почему и как не закончил Брукнер финал Девятой и что он думал об этом. Таков

поток жизни – он оставляет лишь те следы, какие оставляет, – ни больше, ни меньше».

Любовь к музыке и глубокое, практически профессиональное знание ее истории, восприятие любимых композиторов и исполнителей как близких по духу людей, проживание в своих сочинениях их жизней и страданий и радостей – еще одна черта Е.С. Им написаны две потрясающие своей человечностью и болью новеллы о гениальных, но трагически забытых пианистках – Юре Гуллер и Марыле Йонас. Можно только догадываться, какой колоссальный исследовательский труд стоит за этими текстами!

– Я пишу это имя по-русски – и не знаю, правильно ли его пишу, – я никогда не видел его написанным кириллицей. Ориентируюсь на немецкий вариант – фамилию ей дал отец, еврей родом из России. Мать из Румынии, сама она родилась и жила многие годы во Франции. Там она, видимо, Гюлле. А в Англии, видимо, Галлер. Уж не знаю, как в Китае.

– Я как-то сравнил записи Гофмана с обломками фриза Пергамского алтаря, какими их видел когда-то в Пергамон-музее – мало материала, но зримо видные красота, величие и многообразие.

– Ее игра – и это печать великого музыканта – совершенное сочетание звуковой ауры, этого фортепианного бельканто, с поразительной насыщенностью содержания.

– «Пусть погаснет твоя свеча, и никто не увидит ее. Бог увидит». (Как о самом себе...).

И о Марыле Йонас: «Мне неоднократно приходилось писать о том, что едва ли не главными носителями героического, мужественного начала в фортепьянной игре были женщины. Их много, великолепных, ослепительных, мощных «железных леди» рояля – Мария Юдина, Мария Гринберг, Майра Хесс, Элли Ней... Марылу Йонас я бы поставил именно в этот ряд, при всем том, что она играла совсем не как они. Она – «на крайнем фланге» лиризма, но – ни тени пошлости, ни тени слезливости...»

Что движет автодидактом? Очевидно, – собственная индивидуальность и интересы (как правило, обширные). Евгений Семенович Стольберг – петербуржец. Он вырос, если можно так выразиться, в насыщенной языками и культурой среде. Мама, Вера Моисеевна Файнберг, ученица В. М. Алексеева, в совершенстве владела английским и немецким языками, много переводила, занималась техническим переводом. А, работая в Эрмитаже и занимаясь американской живописью и периодом Средневековья, проводила экскурсии для иностранных туристов сама, без переводчика. По мнению жены Евгения Семеновича, Любви Ильиничны, именно отсюда его стремление «копать» глубоко все, за что бы ни взялся». Еще одно качество, которое отличает автодидакта, да и любого профессионала.

До 9 класса Е.С. учился в английской спецшколе, а затем поступил в 38-ю физматшколу, одну из четырех самых сильных в Ленинграде. Затем – экономический факультет Ленинградского Политеха, занятия на кафедре АСУ. Активная, богатая событиями и впечатлениями студенческая жизнь (доклады от СНО, слеты отличников). И в это же время, в 18 лет переводятся 154 сонета

Шекспира. Приведу фрагменты одного из наиболее известных, особенно в переводе С. Я. Маршака, 130й.

Я радуюсь речам ее всегда
Хоть знаю – тон у музыки нежней
И хоть ее походка и горда –
С богиней не сравниться
Видно ей.
Но знаю – она лучше во сто крат
Чем те, кому все это говорят.

В одном из интервью поэт Виктор Соснора сказал: «В моем творческом воспитании не участвовал никто, я полностью автодидакт. Но помогали многие». Е.С. с теплотой вспоминал замечательного преподавателя английского языка в институте. Представляется, что в вопросе о роли учителя в жизни автодиакта есть некий парадокс. О нем я упоминала выше. Отношения между учителем и учеником другие, сегодня с Брунером согласиться мы не можем. Скорее с лингводидактами Артуром Бруксом и Питером Гранди:

– the more skillful the tutor, the more autonomous the learner
– learner training has to do with preparing the learner to work autonomously, to be, in effect, his own teacher.

Итак, учеба в Политехе... И здесь, специализируясь в области информатики, программирования, Евгений Семенович находит интереснейшее и, как оказалось, весьма полезное, практически важное для многих, занятие. Он занимается на протяжении всей жизни статистикой легкой атлетики. Представьте, как можно было это делать в докомпьютерную эру? Составлять сложнейшие таблицы, помнить всех спортсменов и их результаты! Феноменальная память! Евгений Семенович вел ежегодную таблицу 100 лучших легкоатлетов мира по 21 виду соревнований. Он выписывал все спортивные издания на разнообразных языках. (Откуда Любовь Ильинична и узнала, что «животна партнерка» – по болгарски – «подруга жизни».) Наблюдая за соревнованиями, отслеживая матчи, Е.С. и здесь обращал внимание на язык и говорил, что языку нужно учиться у лучших английских спортивных комментаторов. Результатом этих глубоких научных исследований стало несколько тысяч кассет с записями, переданные семьей в институт имени Лесгафта и принятые там с огромной благодарностью. По сути ведь созданы уникальные учебные материалы. Что свидетельствует о том, что автодидакт – не просто самоучка, а профессионал, способный к кропотливой поисковой и аналитической работе, обладающий прогностическими способностями. В 2009 г. написана научная статья, посвященная проблемам употребления допинга «Эритропозия биатлона». А заговорили о проблеме только сейчас! После окончания института Е. С. работает в ВЦ «Электросилы» как системщик, программист. Любовь Ильинична подчеркивает, что он был интеллектуал и поэт, любил производство.

– Живу в воображении – и это лучший дом. Э. Дикинсон.

В интервью С. А. Александровского прочла: «Поэт неминуемо состоит как переводчик». И из интервью М. А. Амелина: «Поэзию должны переводить поэты, а не филологи, которые высушивают ее и выморачивают».

Регламент не позволяет, к сожалению, подробно остановиться на личности Е.С. Стольберга как поэта. Стихи у него замечательные. Приведу одно, мне близкое, поскольку написано под впечатлением от посещения Новосибирского Академгородка, в университете которого много лет преподавал мой папа, тоже петербуржец, Юрий Борисович Брандт, переводчик с и на испанский и немецкий языки.

Город и лес
Различимы как плоть и металл
Разноживущие
В равнотревожное время
Там – за грядюю деревьев укрылся квартал
Здесь – за грядюю деревьев
другие деревья
город и мир
как схлестнулись бездомность и кров
возле барьеров
от бешенства стен
раскаленных
там – за грядюю деревьев
шеренги домов
здесь – за грядюю деревьев
неопределенность

Среди поэтических переводов Евгения Семеновича Стольберга назовем те, которые, на мой взгляд, заслуживают отдельного доклада. Кроме того, они содержат скрупулезный переводческий комментарий. Это – поэма Оскара Уайльда «Баллада Редингской тюрьмы» и поэма Перси Биши Шелли «Маска анархии».

А закончу из “Dem Lieben Gott”:

«А птиц в Венском Ботаническом саду я слушал в мае 2000 года...и десятиминутную запись я иногда слушаю теперь, когда мне надо хоть что-нибудь противопоставить очередному сеансу того ада, который кубиками паркета, зернами мозаики вплетен в мое, в наше экстравагантное бытие, рядом с музыкой Брукнера, картинами Климта, все теми же невидимыми глазу райскими бельведерскими птицами..., рядом с лицами моих детей, и все-таки – что бы мне ни приходилось делать – рядом с чувством победы – когда побеждаю»

Список литературы

1. Коменский Я. А. Великая дидактика. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
2. Куринский В. А. Постпсихологическая автодидактика: в 2 ч. Ч. 1. Лекции. К: Віпол, 2006. 408 с.
3. Левитес Д. Г. Автодидактика: теория и практика конструирования собственных технологий обучения. М.: Воронеж, 2003. 320 с.
4. Сент-Экзюпери, А. де. Цитадель. М.: Эксмо, 2017. 352 с.

5. *Individualization and autonomy in language learning* / ed. by A. Brookes, P. Grundy. Hong Kong: Modern English Publications and the British Council, 1988. 152 p.

УДК 378

Рябинова Елена Николаевна

Чеканушкина Елена Николаевна

Тимошук Нина Александровна

ОБРАЗОВАНИЕ КАК РАЗВИТИЕ ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. В статье дается анализ развития целостной личности в условиях образовательной среды. Показано, что именно образование выступает основным фактором развития целостной личности, соответствующей современным потребностям, так как в настоящее время общество никакими другими ресурсами для своего совершенствования не обладает. По мере перехода к информационному обществу образование ориентируется на самообразование обучающихся, т. е. образование самого себя. В связи с этим основной задачей образовательных учреждений становится создание максимально благоприятных условий для самообразования и саморазвития личности, так как этого требует современное общество, нацеленное на непрерывное образование в течение всей жизни.

Показано, что современный момент развития характеризуется появлением потребности в полидисциплинарном специалисте, спросом на расширенный репертуар компетенций работника, наличие у него надпрофессиональных способностей (способность работать в команде, проявлять инициативу, обладать

Рябинова Елена Николаевна – профессор кафедры психологии и педагогики, доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», eryabinova@mail.ru, г. Самара (Россия).

Чеканушкина Елена Николаевна – доцент кафедры психологии и педагогики, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», elenacheka@mail.ru, г. Самара (Россия).

Тимошук Нина Александровна – доцент кафедры психологии и педагогики, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», 7.60n@mail.ru, г. Самара (Россия).

Rabinova Elena Nikolaevna – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Department of psychology and pedagogy, associate Professor, Samara State Technical University, eryabinova@mail.ru, Samara (Russia).

Chekanushkina Elena Nikolaevna – Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of psychology and pedagogy, Samara State Technical University, elenacheka@mail.ru, Samara (Russia).

Tymoshchuk Nina Aleksandrovna – Cand. of Sciences (Philology), Associate Professor of psychology and pedagogics, Samara State Technical University, 7.60n@mail.ru, Samara (Russia).

поисковым мышлением, способностью решать междисциплинарные задачи и т. д.). Формирование профессионально значимых качеств личности у студентов как реальный процесс совершенствования человека в конкретной деятельности и конкретном социуме становится в настоящее время ведущим блоком образовательной деятельности вуза, базой формирования нового типа профессионала-специалиста и главным средством развития целостной личности.

Ключевые слова: личность, развитие целостной личности, информационное общество, самообразование, полипарадигмальность образования, метатенденции.

Rabinova Elena Nikolaevna

Chekanushkina Elena Nikolaevna

Tymoshchuk Nina Aleksandrovna

EDUCATION AS THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S PERSONALITY

Abstract. The article provides an analysis of the development of the whole person in the educational environment. It is shown that education is a major factor in the development of the whole person, corresponding to modern requirements, as at present the society has no other resources for its development. While having transition period to information society education focuses on self-education of students, that is education itself. In this regard, the main task of educational institutions is to create the most favorable conditions for self-education and self-development, as required by modern society, dedicated to continuous education throughout life.

The present moment of development is characterized by the emergence of needs in a multidisciplinary specialist, the demand for the expanded set of worker's competences, his professional abilities (the ability to work in a team, show initiative, have a search thinking, ability to solve interdisciplinary tasks, etc.). Formation of professionally significant qualities of the personality of the students as the actual process of human improvement in specific activities and particular society is becoming currently the leading unit of the educational activities of the University, the base of the formation of a new type of professional-specialist and primary means the whole person development.

Keywords: personality, development of personality, information society, self-education, polyparadigm education, meta-trends.

Проблема формирования личности является основной во многих науках. Развитие личности происходит под влиянием многочисленных объективных и субъективных, внешних и внутренних факторов, требует комплексного изучения и решения целого ряда задач. В настоящее время важным фактором жизнедеятельности человека и эволюционных изменений в обществе является формирование и развитие целостной личности.

По проблеме развития личности существует ряд публикаций, в которых рассматриваются методологические основы развития личности в системе высшего образования (Г. А. Берулава, 2009), условия формирования целостности личности (А. В. Ковалёва, Е. В. Богач, Е. А. Марусенко, 2014) и целостного

миропонимания личности (Г. А. Балабанова, 2014), тенденции современного образования в развитии целостной личности (Л. И. Иванкина, 2003).

Категория «личность» неоднозначна, по мнению Л. П. Шиповской [15, с. 25–30], личность есть специфический способ существования человека. Личность – всецело продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека. Она реализуется в социальном статусе и социальных ролях индивида, в его социально-значимых поступках и мотивах, побуждениях и т.д.».

Некоторые авторы считают, что личность – это интегральное понятие, характеризующее самореализующегося человека в контексте социальных отношений, предметной деятельности и общения, как устойчивую систему социально-значимых свойств [14, с. 37–38]. Ядром личности являются ее базовые потребности, удовлетворение которых определяет цель жизни и задает ценностные ориентиры и смыслы [4].

Исходя из многочисленных трактовок, по нашему мнению, личность – многоаспектное понятие, характеризующее совокупность социально-значимых качеств человека, системно формирующихся в процессе жизнедеятельности в обществе, реализующих их в социальной и профессиональной деятельности. С нашей точки зрения, каждый человек должен быть заинтересован в развитии собственной целостной личности, под которой подразумевается такое соединение ее частей, которое создает крепкую и гармоничную целостность. Можно говорить о внешней, или общей целостности личности, имея в виду гармоничное единство ее телесной, душевной и духовно-нравственной жизни [10, с. 3–7]; личность, которая умеет делать выбор в различных жизненных ситуациях и несет за этот выбор полную и осознанную ответственность [3, с. 201–204]. Важно отметить, что целостность личности – это гармоничное единство собственной внутренней природы, бытия и деятельности личности. Целостная личность имеет высокий уровень мотивации к жизни, уникальный жизненный смысл, свободна от социального программирования.

Считаем, что именно образование выступает основным фактором развития целостной личности, соответствующей современным потребностям, так как в настоящее время общество никакими другими ресурсами для своего совершенствования не обладает. По мере перехода к информационному обществу образование ориентируется на самообразование обучающихся, то есть образование самого себя. Основной задачей образовательных учреждений становится создание максимально благоприятных условий для самообразования и саморазвития личности, взаимообразования, потребности к непрерывному образованию как средству для усиления адаптационных возможностей к резко ускорившемуся темпу жизни. Процесс решения данных задач является многовариативным, соответствующим основным тенденциям обучения, которые М.В. Кларин назвал «метатенденциями» [2]: массовый характер образования и его непрерывность как новое качество; значимость образования как для индивида, так и для общественных ожиданий и норм; ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности; адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности; ориентация обучения на личность обучаемых, обеспечение возможностей его самораскрытия.

Современный образовательный процесс носит полипарадигмальный характер [9, с. 17-22]. Перечислим основные современные парадигмы (концепции) образования: это – когнитивная, личностно-ориентированная, функционалистская, культурологическая, компетентностная. Существенное отличие компетентностного подхода от других заключается в наличии рефлексии по отношению к собственным учебным достижениям. То есть, в идеальной модели компетентностного подхода результат образования принципиально зависит не только от предложенного извне содержания, но и от индивидуальных усилий обучающегося. На наш взгляд, возрастает необходимость реализации в образовательной практике идей метапредметного подхода, соединяющий в себе идею предметности и надпредметности, обеспечение формирования логических метарамок, посредством которых знания могут быть интегрированы на более высоком уровне абстракции. Любой педагог-предметник должен быть «полипредметником», «метапредметником». Таким образом, сохраняя и приумножая формы изучения предмета, метапредметный подход обеспечивает их развитие на рефлексивной основе.

Рефлексия рассматривается отечественными учеными в различной деятельности:

- рефлексия в обучении – это мыследеятельностный или чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности [12];
- рефлексия (целостное понимание) – это качество однопорядковое сознанию [1];
- рефлексия – это процесс изменения индивидом собственного сознания своей деятельности [13];
- рефлексия – своеобразное возвышение над самим собой и противостояние самому себе [15, с. 25-30].

С. Л. Рубинштейн утверждал, что «важнейшей особенностью рефлексии является способность управлять собственной деятельностью в соответствии с личностными ценностями, целями жизни. Она позволяет осмыслить прошлое, настоящее и предвосхитить будущее» [5]. Полагаем, что рефлексивная деятельность занимает особое место в процессе формирования и развития целостной личности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что XXI век – век рефлексивных форм знания. Сегодня мало быть погруженным в «свой» предмет, кроме этого необходимо знать особенности его устройства, прорывные зоны развития и методы конфигурирования с другими типами знаний. Важнейшим аспектом проблемы человека является формирование потребности стать и быть активной личностью, духовно богатой и гармонично развитой.

Современный момент развития, получивший название «третьей профессиональной революции», начавшейся в 70-х гг. XX в., характеризуется появлением потребности в полидисциплинарном специалисте, спросом на расширенный репертуар компетенций работника, наличие у него надпрофессиональных способностей, таких как: способность работать в команде, проявлять инициативу, обладать поисковым мышлением, способностью решать междисциплинарные

задачи. Формирование профессионально значимых качеств личности у студентов как реальный процесс совершенствования человека в конкретной деятельности и конкретном социуме становится в настоящее время ведущим блоком образовательной деятельности вуза, базой формирования нового типа профессионала-специалиста и главным средством развития личности.

Опыт личности (экзистенциальные свойства личности) характеризуется профессиональной направленностью, объёмом и качеством приобретённых компетентностей, знаний, умений и навыков в определённых областях деятельности. Приобретение опыта является непрерывным процессом и продолжается всю жизнь. Этот процесс может происходить как организованно в некотором учебном заведении, так и с помощью самообразовательной деятельности. Субъект приобретает индивидуально-личностные качества в соответствии со своими генетическими (природными) задатками.

Выявление и создание условий для развития и формирования личности конкурентоспособного профессионала в процессе обучения в вузе является сложной современной проблемой. Прежде всего необходимо выделить круг наиболее профессионально значимых качеств личности для той или иной профессиональной деятельности. Например, рациональность, пространственное воображение, аналитичность являются необходимыми компетенциями для производственной деятельности инженера-конструктора; без креативности и профессиональной мобильности невозможно представить будущего программиста; инженеру-эксплуатационнику нельзя без быстроты реакции, наблюдательности, а инженеру-проектировщику – без критичности мышления, рефлексивности, усидчивости, нестандартности мышления. Педагогический опыт свидетельствует, что изучение, общенаучных дисциплин способствует формированию у студентов социально-профессиональных качеств личности, столь необходимых для их будущей профессиональной деятельности, совершенствованию самого себя [7, с. 104–108].

Очевидно, что строить учебный процесс необходимо с учетом специфики будущей трудовой деятельности, развития науки и промышленности.

Опираясь на принцип преемственности в образовании, можно обратить внимание на выделенные А. Г. Асмоловым, Г. В. Бурменским и И. А. Володарской универсальные учебные действия (УУД) в основной школе [11]. Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного, познавательного развития и саморазвития личности, а главное – преемственность всех ступеней образовательного процесса [8, с. 233–241]. Они лежат в основе организации и регуляции любой деятельности индивидуума независимо от её специально предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей обучающегося. Важным инструментом формирования целостной личности является духовность и духовные ценности: предназначение и смысл жизни, свобода и ответственность, уникальность и одиночество, осознанность и психологическая дистанция, медитация (приведение психики человека в состояние углублённости и сосредоточенности, отрешён-

ности от внешних объектов) и душевное равновесие. Духовность – это поиск, деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины, для самоопределения; это духовно-практическая деятельность по самосозиданию, самоопределению, духовному росту человека. Духовные ориентиры придают многомерность человеческой жизни и возвращают человека к собственной сущности, к реализации своего единственного предназначения – быть самим собой, уникальным и неповторимым [6].

Из вышеизложенного следует, что формирование и развитие целостной личности сложный, многофакторный процесс реализации современных концепций, подходов, принципов в системе образования, совокупности последовательных, логично выстроенных действий педагога, обеспечивающих мотивацию обучающихся к построению продуктивной индивидуальной траектории собственного развития, эффективно реализующей в деятельности.

Список литературы

1. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии: моногр. М.; Ярославль: ИП РАН, 2001. 203 с.
2. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / под ред. Н. В. Ветровой. М.: Наука, 1997. 223 с.
3. Ковалева А. В., Богач Е. В., Марусенко Е. А. Единство обучения и воспитания как важнейшее условие формирования целостной личности // Наука и Мир. 2014. Т. 3, № 2(6). С. 201–204.
4. Поддубный Н. В. Понятие личности в контексте синергетической парадигмы [Электронный ресурс] // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 6(177). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-lichnosti-v-kontekste-sinergeticheskoy-paradigmy> (дата обращения: 24.11.2017).
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000. 712 с.
6. Рябинова Е. Н., Тимоцук Н. А., Чеканушкина Е. Н. Проектирование образовательных и культуротворческих технологий. Самара: Самар. гос. тех. ун-т, 2017. 222 с.
7. Тимоцук Н. А. Проблема формирования профессионально значимых качеств личности у студентов // Казанская наука. 2016. № 9. С. 104–108.
8. Тимоцук Н. А. Формирование метапредметной компетентности у студентов технического университета // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 3 (27). С. 233–241.
9. Тимоцук Н. А. Полипарадигмальный характер современного образовательного процесса // Научный, информационно-аналитический журнал «Образование и общество» (г. Орёл). 2017. № 2–3(103–104). С. 17–22.
10. Тюрина Н. В. Понятие адаптации в современной психологии // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2007. № 5(40). С. 3–7.
11. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 159 с.

12. Хуторской А. В. Современная дидактика. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.
13. Чеканушкина Е. Н. Формирование социально-экологической компетентности у студентов технического университета в процессе их обучения гуманитарным, социально-экономическим и естественнонаучным дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук. Самара: Изд-во Поволж. гос. соц.-пед. академии., 2011. 179 с.
14. Шайкина В. Н., Лихолетов В. В. Анализ и синтез понятия «личность» на основе обобщенного метода качественных структур // Вестник ЧГПУ. 2010. № 5. С. 37–38.
15. Шиповская Л. П. Смысл жизни. Человек и его потребность быть личностью // Сервис+. 2008. № 4. С. 25–30.

УДК 351.85

Пронина Елена Викторовна

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ КАФЕДРЫ УНИВЕРСИТЕТА В ЭПОХУ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ВЛГУ)

Аннотация. В статье представлена попытка осмысления специфики функционирования кафедры как структурного подразделения вуза в эпоху академической революции на основе изучения online-курса Андрея Щербенка «Управление университетами», профессора практики Московской школы управления СКОЛКОВО. Определяются стратегии трансформации базовых процессов на кафедре, рассматриваются отношение к интернет-революции, позиционирование и бренд кафедры, учет особенностей научно-практических работников-космополитов и «местных» научно-практических работников для оптимизации деятельности кафедры. Особое внимание уделяется переходу на проектно-ориентированный подход в обучении студентов, а также осуществление деятельности по мотивационным составляющим учебно-профессиональной деятельности студентов. В качестве основных внутренних приоритетов кафедры выделяются самоопределение студента; становление профессионала, востребованного на рынке труда; проектный подход в обучении и др.

Ключевые слова: образовательная и исследовательская деятельность кафедры, свободное образование, эффективные программы бакалавриата, магистратура, проектно-ориентированный подход, организационная культура.

Пронина Елена Викторовна – зав. кафедрой общей и педагогической психологии, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (ВлГУ), pronina.ev@gmail.com, г. Владимир (Россия).

Pronina Elena Viktorovna – Head of the Department of General and Pedagogical Psychology, Cand. of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov, pronina.ev@gmail.com, Vladimir (Russia).

Pronina Elena Viktorovna

**DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF THE DEPARTMENT
OF THE UNIVERSITY IN THE ERA OF TRANSFORMATION
OF HIGHER EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF THE DEPARTMENT
OF GENERAL AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY)**

Abstract. The article presents an attempt to understand the specifics of the functioning of the department as a structural subdivision of the university in the era of the academic revolution based on the study of the online course of Andrei Shcherbenk "Management of Universities", the practice professor of the Moscow School of Management SKOLKOVO. Determined the strategies for transforming the basic processes at the department, consider the attitude to the Internet revolution, positioning and brand of the department, taking into account the peculiarities of scientific and practical workers-cosmopolitans and "local" scientific and practical workers to optimize the activities of the department. Particular attention is drawn to the transition to a project-oriented approach in teaching students. And also the implementation of activities on the motivational components of the educational and professional activities of students. As the main internal priorities of the department are: self-determination of the student; the emergence of a professional in demand on the labor market; project approach in training, etc. – reflect in the external positioning of the university.

Keywords: educational and research activities of the department, free education, effective bachelor's programs, master's program, project-oriented approach, organizational culture.

Изучение online-курса Андрея Щербенка «Управление университетами» позволило посмотреть на университет как на объект управления и расширило представления о том, что и как можно менять в российских университетах как на уровне общей стратегии, так и на уровне отдельных форматов и структурных подразделений, искать ответы на вопросы, связанные с понимаем процессов, идущих в системе образования в целом и на уровне нашего вуза и кафедры [5].

Каково место Владимирского государственного университета (ВлГУ) в системе российских университетов? Как на него влияет академическая революция?

Имеет ли смысл внедрять в нашем университете свободное образование?

Нужны ли ВлГУ и, конкретно, кафедре зоны элитарного образования?

Как наш университет, институт и кафедра должны взаимодействовать с интернет-революцией?

Как сделать дисциплинарную структуру ВлГУ, института и кафедры более актуальной и эффективной?

Какими должны быть эффективные программы бакалавриата, магистратуры, аспирантуры по направлению нашей кафедры?

Какое место занимают исследования в общей структуре деятельности нашей кафедры?

Каковы характеристики идеального НПР, как учитывать особенности НПР-космополитов и «местных» НПР для оптимизации деятельности кафедры, как совмещать социальные и профессиональные нормы организационной культуры?

Как позиционировать деятельность вуза, института, кафедры?

И это далеко не все вопросы, которые возникли в процессе знакомства с курсом. Прежде всего, это вопросы, обращенные к самой себе как к руководителю структурного подразделения вуза.

Основная идея курса – российские университеты должны меняться, т. к. Россия за последние десятилетия изменилась очень сильно, а университеты во многом остались прежними; весь мир сейчас переживает академическую революцию [5], а мы – часть этого мира. Майкл Кроу (автор книги «Модель Нового американского университета») считает, что для системной трансформации университета требуется изменить академические форматы [4], непрерывно корректировать стратегии зависимости от результатов каждого этапа, искать свою собственную стратегию развития [3].

ВлГУ является региональным университетом, таким же, как большинство других региональных университетов. Академическая революция, идущая в настоящее время в России, требует изменения позиции университета в регионе: ВлГУ должен стать ведущим вузом региона (не только как опорный вуз, но и как наиболее рейтинговый и популярный вуз области).

В России спрос на высшее образование не уменьшается. Первый уровень вузов – топовые университеты (МГУ, СПбГУ и т. п.), университеты промежуточного уровня и университеты, которые занимаются только подготовкой студентов. В наиболее сложном положении находятся университеты промежуточного уровня, к которым относится и наш вуз. ВлГУ заинтересован в том, чтобы соответствовать более высокой категории, т.к. это способ получить больше ресурсов и снизить структурные противоречия внутри университета [1; 2].

Считаю, что в университете необходимо внедрить ядерную программу, в рамках которой будут формироваться универсальные и общепрофессиональные компетенции различных направлений подготовки, т.к. в большинстве стандартов данные компетенции совпадают и нет необходимости формировать их отдельно для каждого направления подготовки. Предлагаю все модули/дисциплины ядерной программы включить в 1-2 годы обучения. Уделить внимание междисциплинарности, но помнить, что, согласно Дэвиду Ависону и Стиву Элиоту, в границах между дисциплинами необходима золотая середина между двумя полюсами.

В учебный план, который реализует кафедра общей и педагогической психологии (ОиПП), обязательно включить курсы по проектному мышлению, командной работе, сделать акцент на проектно-ориентированные задания по другим курсам ОПОП направления «Психология».

Важно предоставить студентам после второго курса выбор направления дополнительной профессиональной подготовки по интересующему их профилю, совмещающая дополнительную профессионализацию с обучением по основной программе бакалавриата.

В октябре 2017 года кафедра общей и педагогической психологии заключила соглашения о сотрудничестве с Администрацией г.Владимира, ведущими психологическими центрами города, образовательными учреждениями. Основные задачи, которые мы ставим, – это проведение совместной научно-исследовательской и проектно-ориентированной деятельности, направленной на удовлетворение потребностей региона.

К разработке магистерских программ необходимо привлечь потенциальных работодателей и в ходе обучения реализовывать реальные проекты.

Считаю, что эффективность дисциплинарной структуры ВлГУ можно поднять за счет активизации сотрудничества ВлГУ, кафедры общей и педагогической психологии с ведущими вузами страны (стажировки ППС на их базе), участия представителей ВлГУ, кафедры общей и педагогической психологии в международных конференциях, форумах. На данный момент уже установлено тесное сотрудничество с Новосибирским государственным педагогическим университетом, Московским педагогическим государственным университетом, проводятся онлайн вебинары, на которых мы обсуждаем стратегии развития направлений образования и исследовательской деятельности, преподаватели кафедры участвуют в Международных конференциях, являются экспертами на международных форумах.

Каково отношение к интернет-революции? Интернет-революция – это реальность, бороться с которой нет смысла. Следует внедрить в процесс обучения по направлению «Психология» онлайн-курсы ведущих российских и мировых вузов (хотя бы один в семестр, с последующим обсуждением тематики курса в рамках очных семинарских занятий). На кафедре общей и педагогической психологии есть опыт работы по этой технологии. Например, на занятиях по «Общей психологии» были изучены лекции Валерия Викторовича Петухова – российского психолога, профессора кафедры общей психологии факультета психологии МГУ, рассматривая тему «Мозг и потребности» обращаемся к одноименному онлайн-курсу Дубынина Вячеслава Альбертовича, доктора биологических наук, профессора кафедры физиологии человека и животных биологического факультета МГУ, при преподавании возрастной психологии обращаемся к записи онлайн-курса Обухова Людмилы Филипповны (доктор психологических наук, профессор МГУ и МГППУ) и т. д.

Как учитывать организационную культуру вуза? В ВлГУ и на нашей кафедре сосуществуют несколько противостоящих друг другу организационных субкультур, опирающихся на нормы деятельности: социальные нормы (ориентация на коллектив, на коллег) и профессиональные нормы (ориентация на себя, на уровень личных достижений). Имеют место быть и два типа научно-практических работников (НПР) – космополиты и «местные». Важно учитывать при руководстве кафедрой типичные качества НПР-космополитов: низкий уровень лояльности к университету, Networking с НПР других университетов, высокая публикационная активность, недостаточная тщательность подготовки к занятиям со студентами бакалавриата. Типичные качества «местного» НПР – следующие: высокий уровень лояльности к университету, слабый Networking

с НПП других университетов, низкая публикационная активность, высокий уровень тщательности подготовки к занятиям со студентами бакалавриата.

Первоклассные НПП не составляют большинства в структурных подразделениях, и это – основная проблема, снижающая эффективность системы распределенного управления. Выход из ситуации – это необходимость учета того факта, что реальный НПП, как правило, является точкой пересечения разных субкультур, и выявление возможностей выстраивать управленческую стратегию с учетом этого феномена.

Еще одним значимым направлением работы кафедры, на наш взгляд, должна стать деятельность по мотивационным составляющим учебно-профессиональной деятельности студентов. Понимая, что часть абитуриентов приходит к нам с внешней мотивацией (мораториальные студенты), часть – с внутренней (профессиональные студенты), усилить систему работы с учетом этих университетских субкультур. Проектно-ориентированные задания, повышение информированности о деятельности психолога, введение в профессию, организация практик являются лучшими мотиваторами и способствуют увеличению числа «профессиональных студентов».

Следующий вопрос, требующий внимания, – это разрыв между внутренним и внешним позиционированием. Наиболее релевантны для выбора стратегии внешнего позиционирования ответы на вопросы:

- Чем мы отличаемся от конкурентов?
- Кто составляет нашу целевую аудиторию?
- Что мы делаем для нашей целевой аудитории?

За стенами университета мы говорим о том, что ВлГУ – опорный вуз региона, пытаюсь отмежеваться от конкурентов внутри региона, на этом строится и наша компания по набору абитуриентов. Внутри ВлГУ мы больше говорим о том, что вуз – это площадка для самореализации студента (профессионализм и карьера, волонтерство, наука и инновации и др.). Предлагаю наши внутренние приоритеты – самоопределение студента; становление профессионала, востребованного на рынке труда; проектный подход в обучении и др. – отражать при внешнем позиционировании университета.

Ответить на все вопросы, возникающие при прохождении программы, конечно, не удастся. Необходимо время на осознание материала и определение стратегий, трансформации базовых процессов на нашей кафедре и в нашем институте. Главное – желание и готовность к преобразованиям, совершенствованию себя и своего структурного подразделения с учетом реалий российской действительности.

Список литературы

- 1 *Большунова Н. Я., Шамшикова О. А., Большунов Я. В.* Психологическое содержание инновационной деятельности вузовской кафедры психологии // Социальнокультурные проблемы современного человека: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. О. А. Шамшиковой, Н. Я. Большуновой. Новосибирск: НГПУ, 2009. С. 348–360.

2. Доннелли К., Ризви С., Барбер М. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 152–229.
3. Кроу М., Дэбарс У. Модель Нового американского университета / под науч. ред. М. Добряковой. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017.
4. Шамишкова О. А., Волохова В. И. Технологии дистанционного обучения: информационно-психологический кабинет (ИПК) // Вестник педагогических инноваций. 2012. № 1. С. 101–105.

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 2 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средне специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале

1. Общие положения

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

2. Требования к материалам и рукописям

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистран-

ты, публикующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем) также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);
- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) список литературы (на русском языке).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информации. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (не менее 100–250 слов и не более 300 слов). Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Список литературы. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

2.7. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположены данные объекты должны быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных ма-

териалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая/методическая направленность данной работы; теоретическая/практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексируемых в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 90 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высылается на электронную почту.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,
кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: ngpu2008@mail.ru